

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Уральский федеральный университет
Имени первого Президента России Б. Н. Ельцина**

Институт социальных и политических наук

Институт по переподготовке и повышению квалификации

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

**«Life Long Learning:
Актуальные мировые практики в российском образовательном
пространстве»**

**Материалы
Всероссийской научно-практической конференции**

Екатеринбург, 28-29 апреля 2014 г.

Выпуск 7

**Екатеринбург
Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо»**

ББК Ч448.1

УДК 378.1

О-267

Научный редактор Е. С. Черепанова

Редакционная коллегия:

доцент, канд. ист. наук М. О. Гузикова,
доцент, канд. филос. наук Н. Б. Мельник,
отв. редактор Н. Ф. Больщикова

Обучение в течение всей жизни: «Life Long Learning: актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве»: материалы Всерос. научн.-практ. конф. Екатеринбург, 28-29 апреля 2014 г. Вып. 7 – Екатеринбург: ООО «ИПП» Макс-Инфо, 2014. – стр. 248

Образование играет принципиально новую роль в современном мире. Сегодня именно идеология непрерывного образования концептуально определяет образовательную политику в мире. Начиная с 2009 г. ИППК ежегодно проводит конференцию «Обучение в течение всей жизни - Life Long Learning», на которой обсуждаются проблемы непрерывного образования. В России изменение системы образования связано также с внутренними политическими и социально-экономическими трансформациями. Целью конференции «Обучение в течение всей жизни – Life Long Learning: актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве» является обсуждение возможности реализации мировых практик непрерывного образования в социокультурном и экономическом пространстве России. Организаторы конференции предполагают междисциплинарный подход к проблеме непрерывного образования и пригласили к участию исследователей в области философии образования, социальной философии, педагогической антропологии, образовательного права, экономики образования, педагогики, а также специалистов, практикующих психологов, педагогов, социологов, руководителей центров дополнительного образования.

В сборнике представлены материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции «Обучение в течение всей жизни – Life Long Learning: актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве», состоявшейся в Уральском федеральном университете.

Для преподавателей, аспирантов гуманитарных факультетов университетов, организаторов ДПО, а также для всех, кто интересуется современным дополнительным образованием.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Наша Всероссийская научно-практическая конференция «Обучение в течение всей жизни – Life Long Learning: актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве» была посвящена в этом году проблеме адаптации успешного образовательного опыта в условиях российского образования. В конференции приняли участие 103 специалиста из 9 городов России и 5 участников из ближнего зарубежья, в числе которых были представители вузов, учителя общеобразовательных школ, преподаватели и руководители учреждений СПО.

Пленарные доклады конференции определили три основных направления для дискуссий. Это, во-первых, вопрос о том, насколько в рамках сложившейся системы дополнительного образования могут быть полезны практики и технологии, которые используются в аналогичных структурах в Германии. Обучение «длиною и шириною в жизнь» является принципом построения образовательного пространства для стран, поддерживающих Болонское соглашение, поэтому в Европе достаточно много центров, которые в полной мере реализуют этот принцип. К примеру, сетевой университет во Франкфурте-на-Майне предлагает уникальный вариант продолжения обучения для выпускников – маршрутное обучение по одной программе, но в разных университетах Германии. Уникальный проект реализуется при поддержке Института Гете. Участники конференции имели возможность обсудить перспективность европейского опыта в условиях реформирования российской системы дополнительного образования, в связи с вступлением в силу 1 сентября 2013 года нового федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Второе актуальное направление, представленное на пленарном заседании – это инклюзивное обучение. Тема, уже достаточно давно обсуждаемая педагогами и психологами, была раскрыта в двух важных аспектах: сопровождение обучающихся с ОВЗ и условия внедрения адаптированных образовательных программ в образовательных организациях разного уровня. Особую актуальность обсуждению придавал тот факт, что новые образовательные стандарты на законодательном уровне обязали образовательные учреждения обеспечить условия для обучения людей с ОВЗ.

И, наконец, одно из теоретических сообщений, открывающих конференцию, было посвящено теме современного родительства, вернее, его репрезентации в сетевых ресурсах.

Помимо этого участники конференции имели возможность обсудить уже более узким кругом специалистов такие проблемы, как обучение одаренных детей, реализация индивидуальных траектории обучения иностранным языкам, а также вопрос о том, как эффективно организовать дополнительное образование в формате модульного подхода.

Представленный сборник докладов участников конференции в значительной мере отражает указанную тематику и свидетельствует об актуальности обсуждаемых проблем для педагогического и гуманитарного исследовательского сообщества.

Е. С. Черепанова
Директор Института по переподготовке
и повышению квалификации
ИСПН УрФУ

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ КАК ПРОЦЕСС НЕПРЕРЫВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Нравственность определяет цели,
разум – лишь средства их достижения.
Аристотель.

Определяющим в деятельности людей, в принятии ими решений, является не сумма знаний, а психический склад, которым обладает человек. Имеющийся у индивида психический строй не зависит ни от возраста, ни от профессии, ни даже от образованности в современном понимании, как от накопленных знаний, но целиком зависит от сформированных у него ценностей и идеалов, т.е. нравственных стандартов. Данные факторы обусловлены мировоззренческими представлениями о взаимосвязях явлений в объективной реальности, от воображаемого им обустройства окружающего Мира. Цели, смыслы деятельности формируются из этих ценностных ориентаций. Совокупность непротиворечивых нравственных стандартов – это каркас для всей остальной системы знаний и основа самостоятельного мышления, понимаемая как *способность выстраивания причинно-следственных связей*. Знания лишь обслуживают эти цели и замыслы, которые могут быть, как осознанными, так и не осознанными, в случае отсутствия «каркаса». Совокупности нравственных стандартов (ценностные ориентации) – это мировоззренческая категория, из которых формируется картина мира человека. Образно её можно представить в виде шара из пазлов. Можно достигнуть тончайшей детализации в какой-то одной сфере знаний и добиться степени доктора наук, но не иметь общей, связной картины мира. И как следствие, деятельность такого специалиста может потерпеть крах, и хорошо, если только для него одного.

В связи с этим, обычное накопление багажа знаний, пусть даже на протяжении всей жизни, может представлять собой разрозненную совокупность информационных блоков, пусть даже весьма детальных внутри самих блоков, или упорядоченную, взаимосвязанную, целостную картину мира. Причины, на наш взгляд, кроются в методологии мышления и познания.

Целью настоящего исследования является анализ современных гуманистических и ценностно-целевых подходов формирования личности человека с точки зрения *постнеклассической научной рациональности*. В данном подходе, в дополнении к рациональной, естественнонаучной (субъект-объектной), и гуманистичной, диалогичной (субъект-субъектной) методологии мышления и познания вводится фактор информационной, социально-культурной, нравственной среды.

Личность – понятие социальное и вне социума сформироваться не может. В связи с этим для становления личности в культуре общества должны существовать определённые стандарты, ориентиры. Данными ориентирами принято считать духовно-нравственные ценности. Развитие западного общества выдвинуло также ряд гуманистических ценностей: права, свободы.

Духовно-нравственными ценностями мы называем стереотипы мышления и деятельности, которые способствуют эффективному выживанию и воспроизводству большей части общества. Стереотипы, присущие индивидам в субкультурной общности, вряд ли можно назвать ценностями, при том, что они могут либо не иметь решающего значения для общества, либо резко противоречить общим установкам, и их носители будут обособляться и противопоставлять себя большинству (экстремисты). Как ценностные, так и любые другие стереотипы могут быть как осознанными, так и не осознаваемыми.

Сами ценности формируются в *процессе различения* доброго и злого, хорошего и плохого и т.д. и фиксируются, в качестве базовых идей в традициях и опыте народа, в духовной культуре и коллективном бессознательном. На первый взгляд, кажется абсолютно обоснованной передача этих идей в едином пакете «базовых национальных ценностей» с целью духовно-нравственного воспитания гражданственности. С другой стороны, социологи отмечают, что «система ценностей ... не всегда выполняет функцию – служить точкой опоры и ориентации личности. Устойчивые точки утеряны в настоящий момент, мы, скорее, имеем дело не с системой ценностей, а с личностными смыслами. Основа современного процесса становления личности смещается от социального и духовного поиска себя (самоидентичности – А. Р.), к решению вопросов адаптации (выживания – А. Р.). Основной вопрос ... сместился от вопроса «Кто я есть?» к вопросу «Как я буду жить?» [2, с. 28-37]. Причиной этого указывается *отсутствие закреплённого в культуре образа будущего*. Если взглянуть на это с другой стороны, то принятые на сегодня ценности не несут в се-

бе образ будущего и не позволяют прогнозируемо строить жизнь ни на индивидуальном, ни на общественном уровне. Это затрудняет процесс самоидентификации и социализации. Человеку приходится самому строить картину своего будущего вместо того, чтобы искать себя в настоящем.

В современной философии на вопрос «Что такое Я как личность?» даётся следующий ответ: «Это интегральное ядро духовного мира человека, его регулятивный центр. Оно представляет собой как бы внутреннее социальное личности, ставшее феноменом психики, определяющее характер, сферу мотивации, проявляющуюся в определенной направленности, способ соотнесения своих интересов с общественными, уровень притязаний, основу формирования убеждений, ценностных ориентаций, словом, мировоззрения. Оно же является основой формирования социальных чувств человека: чувства собственного достоинства, долга, ответственности, совести, нравственно-эстетических принципов и т.д.» [3, с. 428]. Человека, способного ответить на вопрос «Кто я?», можно определить, как целостную личность. Целостность предполагает упорядоченность, системность, иерархичность и непротиворечивость ценностных ориентаций. Очевидно, что не имея *способности* создать и упорядочить иерархию ценностей, говорить о целостности личности будет преждевременно.

Если рассматривать ценности как ситуационные задачи в *процессе различения* (добро/зло, хорошо/плохо, можно/нельзя и т.д.), в пределе сводимые к паре *это/не это*, то они представляют собой *нравственные стандарты или меру нравственности*. Человек не самодостаточен в выборе первичной информации и формировании нравственных стандартов. Это закладывается семьёй, первыми социальными институтами, СМИ, окружением и культурой общества в целом. В этом случае человек вынужденно познаёт мир через уже сформированные базовые представления о нём. Это базовое программное обеспечение (ценности) часто оказывается не адекватно познаваемому объекту, что подтверждается практической деятельностью людей на всём протяжении истории.

Э. Фромм связывал психическое здоровье с системой ориентации и построением адекватной объективной реальности картины мира: «Чем больше развивается разум человека, тем более адекватной становится его система ориентации, т. е. тем больше она соответствует действительности. Совершенно очевидно, что сложившаяся у человека картина мира зависит от уровня развития его разума и зна-

ний,...(необходимых) чтобы достичь объективности, т. е. приобрести способность видеть мир, природу, других людей и самих себя такими, какие они есть, Чем в большей степени человек приближается к такой объективности, тем теснее становится его связь с действительностью, тем большей зрелости он достигает и тем лучше он может строить очеловеченный мир...» [4, с. 150].

Целостная, непротиворечивая система нравственных стандартов в картине мира не рассыпается на «калейдоскоп» оторванных друг от друга картинок-представлений о жизни (объективной реальности), и носит «мозаичный» характер. Новые факты и знания не разрушают общую картину, а лишь дополняют и уточняют её. В.И. Вернадский писал: «В разных отраслях науки получается, по существу, различное представление об окружающем; наше общее представление о совершающихся явлениях Вселенной носит мозаичный характер» [5, с. 192]. Для человека такая система представлений позволяет ответить на вопрос «Где я?». Таким образом, эффективное познание мира невозможно без познания самого себя. Мир оказывается познаваем через познание механизма человеческого восприятия мира.

Современные психологи с конструктивистских позиций также приходят к пониманию, что возможности – свойства человека, напрямую определяются его картиной мира (Субъектная картина мира – Джеймс Гибсон) [6] Это означает, что мировоззренческая картина мира человека – это и есть сам человек – спектр его возможных проявлений в культурной, социальной среде. Вопрос социализации здесь становится вопросом самоидентификации, осознания собственного механизма формирования собственного мировоззрения – картины мира. Задача определить «Кто Я?» сводится, по существу, к вопросу «Как я думаю?», который является основополагающим в методологии мышления. Соответственно методология мышления определяет, как человек сформирует собственную картину мира и себя в ней. Это же является решением проблемы бесконфликтной адаптации к информационному потоку.

Но здесь мы сталкиваемся с новыми вопросами. В одном, отдельно взятом случае определить «что такое хорошо, а что такое плохо» кажется, не представляет сложности. А как быть с совокупностью таких случаев, да ещё из разных областей жизни? Ведь речь идёт о взаимосвязанной, непротиворечивой картине, *в полноте причинно-следственных связей отражающей объективные процессы и социокультурные закономерности*. Где тот ключ, или та точка отсчёта, или

критерий истинности, или методологическая матрица, из которой можно было бы развернуть искомую нами модель целостной мировоззренческой системы?

В истории сохранился интересный факт. Плутарх, в своих жизнеописаниях рассказывает о том, что Александр Македонский от Аристотеля, кроме «учения о нравственности и государстве, ... приобщился и к тайным, более глубоким учениям, которые философы называли "устными" и "скрытыми" и не предавали широкой огласке. Находясь уже в Азии, Александр узнал, что Аристотель некоторые из этих учений обнародовал в книгах, и написал ему откровенное письмо в защиту философии, текст которого гласит: "Александр Аристотелю желает благополучия! Ты поступил неправильно, обнародовав учения, предназначенные только для устного преподавания. Чем же будем мы отличаться от остальных людей, если те самые учения, на которых мы были воспитаны, сделаются общим достоянием? Я хотел бы превосходить других не столько могуществом, сколько знаниями о высших предметах. Будь здоров". Успокаивая уязвленное честолюбие Александра, Аристотель оправдывается, утверждая, что эти учения хотя и обнародованы, но вместе с тем как бы и не обнародованы» [7].

Мы считаем, что в данном случае речь шла о соотношениях материи и формы, содержащихся в «Метафизике» Аристотеля, но раскрытых им не в полной мере. В настоящее время смысл этих соотношений раскрывается в традиционной еврейской философии – каббале [8], остававшейся закрытой на протяжении многих столетий.

У каждой вещи в мире есть своё предназначение. Китайцы называли это красивым словом Дао. Это предназначение реализуется через материю, из которой состоит вещь, и форму (образ) самой вещи. Форма также может быть представлена через совокупность «информации» и «числовой меры». Так стол, задуманный с четырьмя ножками, если ему сломать одну ногу не перестанет быть столом, но теряет свою совершенную форму и не может служить своему предназначению. Это же касается и человека. Это же относится и к обществу. Форма (образ), как свойства человека, реализуется через алгоритм его психической деятельности, мышления, и проявляется в возможностях, способностях человека, его картине мира. Образ общества также формируется через создаваемую его членами культурную информационную среду – эгрегор, которая и определяет сценарий будущего.

В религии данное триединство «материи-информации-меры» получает своё толкование через триединство Бога, его божественного логоса (слова) и сотворённого им духа, где Бог может рассматриваться, как совокупность мировоззренческих категорий: числовая Мера – это мысль она же нравственность Бога; информация – слово Бога; и материя – творение Бога. То, что Мысль, Слово и Дело у Бога едины, а у людей могут быть различны, подтверждается в Жизни двойной, а то и тройной моралью, происходящей из противоречий в их нравственных стандартах, когда люди думают одно, говорят другое, а делают третье. Но данное противоречие присуще лишь взрослой психике. В отличие от взрослой алгоритмики психической деятельности у детей раннего возраста присутствует единство эмоциональной и смысловой структуры. А это означает, что нравственные стандарты бессознательного уровня и уровня сознания у детей едины.

Через соотношение материи и формы (информации и Меры) возможно определение цепочек объективных причинно-следственных связей и, соответственно, представление о взаимовложенности управленческих процессов. Отсюда легко прослеживается и взаимовлияние двух информационных систем – психики человека и культурно-информационной среды общества.

Исходя из соотношения этих форм, следует, что картина мира общества, зафиксированная в его культуре через совокупность нравственных стандартов социума (эгрегор), формирует мировоззрение членов общества. В свою очередь, реальность (то, что в будущем становится культурой) – это то, в какой мере человек воспринимает или не воспринимает её, понимает или не понимает в настоящем. То есть реальность имманентно включает в себя человеческое восприятие её. Она такова, какой её создаёт человек в меру своих представлений о ней, в меру представлений о будущем.

Вывод, какой из этого необходимо сделать – это то, что абстрактные формы, оторванные от познаваемой материи, в принципе не познаваемы. Для гуманитарных наук это звучит как приговор – рассмотрение абстрактных понятий: «правда», «ложь», «добро», «зло», «право», «справедливость», «свобода», «патриотизм», «смысл жизни» и т.д., в отрыве от конкретной материи – человека, его мыслей, поступков, – непознаваемо и не воспринимается на уровне психики, а соответственно без конкретных примеров и образов не формируется целостная личность. С другой стороны, неосознание данного механизма даёт почву для «свободы слова», что на жизненной практике

превращается в программирование психики масс в интересах экономических субъектов управления.

Качество жизни и темпы развития человека и общества, их защищённость от разного рода кризисных и природных факторов, зависит от соответствия целей управления *объективным социокультурным закономерностям*. Степень данного соответствия (несоответствия) всегда можно обнаружить в культуре обществ. Оно выражается в содержании ценностных категорий. По словам В.С. Степина: «Базисные ценности культуры – это жизненные смыслы, в соответствии с которыми осуществляется деятельность и поведение людей. Эти смыслы представлены пониманием свободы, права, справедливости, пониманием природы, человеческой деятельности, добра и зла, истины, красоты и т. п. Все эти категориальные смыслы не просто абстрактные идеи. Они программируют человека, его действия и поступки, определяют оценку тех или иных событий социальной жизни, определяют, какие фрагменты и состояния социального опыта включаются в поток культурной трансляции, а какие выпадают из этого потока» [9, с. 330, 331].

Подведём итоги:

1. Личность – это качественная характеристика человека, в основе которой лежит совокупность непротиворечивых нравственных стандартов, его мировоззрение – «картина мира», определяющая возможности, способности, методологию мышления данного человека. Т.е. «картина мира» и есть сам человек.

2. Упорядоченная, непротиворечивая «картина мира», представляющая Жизнь во всей её полноте причинно-следственных связей и управленческих процессов, и соответствующая ей методология мышления не могут быть сформированы самостоятельно на основе житейского опыта, формальных ценностей исходя из информации, получаемой из пяти органов чувств.

3. Формирование такого мировоззрения, как процесс познания объективной реальности, возможно только через познание механизма человеческого восприятия мира, т.е. через самого себя.

4. Упорядоченная, непротиворечивая «картина мира» может быть сформирована только на основе понимания механизма, на основе живых примеров общественного признания (носителей нравственных категорий добра/зла, хорошего/плохого, допустимого/недопустимого), соответствующих объективным социокультурным закономерностям.

5. Процесс образования как управленческий процесс, формирующий мировоззрение будущего поколения граждан России, должен быть сконцентрирован на том, чтобы помочь найти ответ на вопрос «Как мне мыслить?», а не на том «Что мне думать?» и «Что мне делать?».

Примечания

1. *Стёпин В. С.* Теоретическое знание. М.: Прогресс–Традиция, 2003.
2. *Чечулина С. Н.* Личность, как социально-культурный проект. О пространственно-временных координатах личностного становления // Человек: наука, техника, время. Материалы I-й международной заочной НПК. Ульяновск, 2008 г. С. 28-37.
3. *Спиркин А. Г.* Философия: Учебник. – 2-е изд. М.: Гардарики, 2006. С. 428.
4. *Фромм Э.* Здоровое общество. – М.: Изд. АСТ. 2006 г. С. 150.
5. *Вернадский В. И.* Биосфера и ноосфера. – М.: Рольф, 2002. – С. 192.
6. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988.; *Вачков И.* Психология тренинговой работы. – М.: Эксмо, 2007.
7. *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. Александр и Цезарь. Изд. Азбука. – С-Пб. 2012 г.
8. *Лайтман М. Зоар.* Изд. Астрель. 2011.; Сборник трудов Бааль Сулама. Под ред. Лайтмана М. Изд. Институт перспективных исследований. – 2011.
9. *Стёпин В. С.* Цивилизация и культура. – СПб. : СПбГУП, 2011. С. 330,331.

Аладьина В.В.
г.Москва

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КВАЛИФИКАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ

В настоящее время в российском обществе происходит адаптация к новым рыночным условиям функционирования производственных организаций, изменяются критерии в отношении профессионально-квалификационного потенциала, что в конечном итоге будет способствовать росту национальной экономики. Уровень профессионально-квалификационного потенциала зависит от уровня профессионализма, который во многом определяется эффективно построенной системой профессиональной подготовки, кадров в организации.

Новые элементы в организации труда, совершенствование технологии производства, расширение номенклатуры выпускаемой. про-

дукции и повышение ее качества должны быть тесно увязаны с системой профессиональной подготовки и целями обучения. Введение новых организационных мер и более объемная и усовершенствованная подготовка работников могут не привести к желаемому результату, если они непосредственно не дополняют друг друга.

Обучение может превратиться в самоцель и подменить собой проведение непростых преобразований в организационно-технической, экономической и иных сферах функционирования предприятия на практике. Другими словами, обучение, не имеющее конкретной цели, может привести к пустой трате времени и наоборот, если программы обучения тщательно разработаны и отвечают стратегии развития предприятия, то они могут стать фактором успеха в деятельности компании.

Высокотехнологичному автоматизированному производству требуются квалифицированные рабочие нового типа, по уровню необходимых профессиональных знаний приближающиеся к техническим специалистам. Расширяются рамки традиционной узкой специализации; решение сложных быстро меняющихся производственных задач становится не возможным без разносторонних знаний: сегодняшний рабочий должен быть способен в короткие сроки освоить новейшую технику, уметь действовать инициативно, обладать развитым чувством ответственности за функционирование доверенной ему техники, быть готовым к освоению нового (продукции, технологии, оборудования, смежных профессий и места работы). [2, с. 29]

В последние годы пришло понимание, что традиционные формы системы высшего образования, ввиду повышения требований к квалификации работников и быстро меняющихся технологий, должны претерпеть серьезные изменения. Возрастание роли интеллектуального потенциала в современных компаниях приводит к необходимости превращения их в постоянно обучающуюся организацию.

Среди требований, предъявляемых современным производством к специалистам, на первый план можно вынести фундаментализацию их знаний. Насыщение народного хозяйства кадрами, не подготовленными к работе в условиях постоянных нововведений, ориентированными на решение главным образом оперативных задач, - в немалой степени результат получения «образования ради диплома».

Существенно повышаются требования и к управленческому персоналу. Приоритетной становится роль высококвалифицированного менеджера - организатора, умеющего оперативно оценить си-

туацию, просчитать варианты рационального решения производственных задач с использованием вычислительной техники, способного управлять финансами, кадрами, знающего маркетинг. Кроме того, он должен уметь выстраивать деловые отношения, быть выдержанным и корректным.

Сегодня общесоциальный закон возрастания роли образования и науки в жизни общества конкретизируется как объективная необходимость опережающего их развития по отношению к остальным видам человеческой деятельности. Какими бы сложными ни были сегодняшние проблемы отечественной системы образования, государство должно четко обозначить приоритетный характер ее преобразования, интеллектуальную, научно-техническую и культурную стратегию, что и определит облик российского общества в XXI веке.

Понимание этого привело к созданию новых форм развития профессионально-квалификационного потенциала сотрудников. Наиболее, процветающие и крупные компании создают корпоративные университеты или собственные учебные центры.

Другие организации формируют из своих сотрудников группы обучающихся и приглашают преподавателей из высших учебных заведений. Общая особенность таких подходов состоит в организации корпоративного обучения сотрудников, основное отличие которого от традиционных методов повышения квалификации и профессиональной переподготовки состоит в том, что обучение проводится в группах, состоящих только из работников данной компании, поиск новых активных форм обучения.

Несомненным достоинством такого обучения, помимо прочего, является возможность воспитания корпоративного духа сотрудников, привитие им ценностей корпоративной культуры, вовлечение их в стратегические вопросы деятельности предприятия. Вместе с тем такая организация обучения имеет и серьезный недостаток, заключающийся в том, что в этом случае работники лишены возможности общения с коллегами из других компаний или отраслей (а именно такое общение позволяет открыть новые, порой неожиданные пути развития компании). Данное обстоятельство привело к популярности программ MBA («Master of Business Administration»). Большинство слушателей в качестве одной из причин своего участия в этих программах называют возможность общения с коллегами из других организаций и сфер деятельности. Корпоративное обучение решает несколько

взаимосвязанных задач, которые условно можно разбить на две группы. [4, с. 124]

Первая - это решение текущих задач предприятия. В этом случае образовательные программы основаны на мнении руководителя о том, что должны знать и уметь сотрудники и зависят от наличия средств, выделяемых на оплату обучения. Кроме того решаются реальные проблемы организации: устранение конкретных недостатков в работе, вызванных низкой квалификацией персонала; поддержание и развитие персональных компетенций сотрудников; поддержка изменений в управлении или структуре компании; адекватная реакция на изменение требований клиентов. Конечным результатом обучения является повышение уровня знаний, умений и навыков каждого работника как непосредственно в сфере его деятельности, так и в сфере коммуникации внутри и вне предприятия.

Вторая группа задач состоит не в приобретении конкретного знания, а в «научении» сотрудников умению обучаться, в привитии им желания обучаться, причем не только в своей профессиональной области, но и в сфере соучастия в формировании будущего своей организации.

Этот аспект приближает к понятию «обучающейся организации». В такой организации каждый сотрудник имеет возможность придерживаться определенных ценностей и применять определенные правила принятия и реализации решений, но и обладает способностью пересматривать эти ценности и правила в соответствии с изменениями окружающей среды.

На смену традиционным методам повышения квалификации и профессиональной подготовки приходят тренинги для специалистов и руководителей. Тренинг как форма обучения прижилась в российской действительности. Тренинговые компании активно развиваются, многие организации в крупных российских городах обзавелись внутренними тренерами для повышения квалификации сотрудников. Эффект новизны тренинга уже позади и актуальным становится вопрос эффективности такой формы обучения, возникает проблема посттренингового сопровождения персонала, направленная на поддержание, закрепление и усиление тренинговых эффектов. [3, с. 84]

Это дает основание утверждать, что ключевая проблема для абсолютного большинства российских предприятий - проблема неэффективного управления процессом повышения профессионально-квалификационного потенциала персонала все еще остается доста-

точно острой. Именно сейчас наступает время, когда необходимо уделять . более пристальное. внимание непрерывному обучению специалистов. Это позволит быстрее и эффективнее реагировать на изменения в стране, усилить в рыночной деятельности элементы стабильности, солидности, репрезентативности, трезвого расчета, отказа от чрезмерно рискованной спекулятивной игры.

Тем не менее, пока очень мало российских предприятий, которые обучение персонала ставят в ранг приоритетных задач. В большинстве случаев в данном вопросе предприятия продолжают жить одним днем, сосредоточивая все внимание на решении текущих проблем. Без сомнения, вопрос о кадрах носит стратегический характер, как для крупных преуспевающих, так и для мелких фирм.

Существенно повышаются требования и к управленческому персоналу. Высокий профессионализм руководителя, организатора и управленца умеющего оперативно оценить ситуацию и принять решение, владеющего навыками информационных технологий, способного одинаково хорошо управлять финансами кадрами, становится основополагающим фактором эффективности и конкурентоспособности компании.

Если в прошлые десятилетия обучение (общее и профессиональное образование) было направлено на то, чтобы готовить человека к трудовой жизни, то теперь, как свидетельствует практика, основной акцент должен быть сделан на подготовке работника к необходимости учиться всю жизнь. Концепция расширения объема знаний заменяется новыми подходами: обучение в течение всей трудовой жизни. Знания устаревают, устаревают очень быстро и их нельзя рассматривать лишь как некий запас информации.

Помимо этого объективного фактора, существует и субъективный - потребность в непрерывном, расширении знаний, присущая настоящим профессионалам. Система образования состоит из последовательных этапов, характеризующихся самостоятельными, но взаимосвязанными целями и средствами их достижения.

Первый этап - получение общеобразовательных знаний, трудовых умений, приемов творческой деятельности. На этом этапе закладываются фундаментальные знания.

Второй этап - формирование системы профессиональных знаний и умений, опыта творческой деятельности, т.е. приобретение специальных, конкретных знаний.

Третий этап - периодическое обновление, углубление, расширение профессиональных знаний, умений, навыков для повышения эффективности труда в соответствии с требованиями рыночных отношений и изменениями в технике, технологии и организации производства.

Существующая практика развития профессионально-квалификационного потенциала персонала большинства производственных предприятий России не обеспечивает качественного обновления персонала, специалистов и руководителей. Периодичность повышения квалификации практически всех категорий персонала продолжает расти и составляет в настоящее время для руководителей и специалистов в среднем 7-8 лет, в то время как в странах Западной Европы и Японии - 3-5 лет и 3-6 лет. Программы обучения работников на предприятиях ориентированы в основном на получение первичной квалификации в виде упрощенных требований. [1, с. 217]

Необходимо обучать и существенно повышать квалификацию руководящего корпуса по менеджменту, маркетингу, инновациям, управлению персоналом и ряду других дисциплин с учетом особенностей современного экономического положения и рынка России. Формирование индустрии деловых услуг должно стать одной из первоочередных проблем структурно-инвестиционной политики.

Набор программ, используемых в процессе обучения и переобучения руководителей, должен соответствовать изменившимся и возросшим требованиям к руководителям. Программы должны ориентировать руководителей на оценку эффективности управления и, как следствие, повышение конкурентоспособности за счет максимального использования в работе человеческих ресурсов в противоположность экономическому росту, достигаемому за счет дополнительных капиталовложений. Внутрифирменное обучение кадров - наиболее эффективный «инструмент» адаптации персонала к процессам, происходящим в технологической, экономической и социальной сферах. Корпоративные программы обучения, с одной стороны, компенсируют недостатки традиционных систем подготовки, а, с другой - создают предпосылки для поддержания конкурентоспособности работников, повышения их профессионально-квалификационного потенциала, их опережающего - относительно изменений во внешней среде, обучения.

Специфика работы отдельных предприятий, прежде всего крупных и рентабельных, обуславливает необходимость формирования

корпоративных образовательных стандартов. Такие стандарты, как правило, предусматривают особые требования к подготовке работников определенных профессий и специальностей, которые превышают нормативы, установленные по профессиям рабочих и должностям служащих Единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих и Квалификационным справочником руководителей, специалистов и других служащих.

Естественно, возникает вопрос о правомерности подобной практики. На первый взгляд, введение корпоративных образовательных стандартов представляется нарушением государственных нормативно-правовых документов, которыми, по существу, являются ЕТКС работ и профессий рабочих и КС служащих. Однако, учитывая характер производственных отношений в условиях рыночной экономики, следует признать, что работодатель, обеспечивая достаточно высокую оплату труда, вправе предъявлять к работнику соответствующие профессионально-квалификационные требования. Кроме того, существуют и объективные предпосылки, связанные с ситуацией на рынке труда: когда предложение рабочей силы превышает спрос на нее, работодатель имеет возможность выбрать тех, кто в наибольшей степени отвечает его требованиям, предложив им повысить свою квалификацию до необходимого уровня. [5, с. 149]

Существующая система базового профессионального образования часто не позволяет привести объем знаний обучающихся в должное соответствие с требованиями квалификационных характеристик ЕТКС и КС в условиях непрерывно развивающегося производства. Это диктует необходимость объединить в единый процесс организацию подготовки и повышения квалификации работников по специально разработанным планам, осуществляя ступенчатое обучение.

Современные подходы к управлению знаниями все чаще основываются на осознании необходимости максимального развития и раскрытия профессионально-квалификационного потенциала работающих в организации людей. Опыт работы многих зарубежных и отечественных компаний показывает, что затраты, связанные с повышением профессионального роста работников приносят высокую отдачу, повышают их ответственность и самостоятельность.

Вне сомнений, образовательная система - основной производитель «квалифицированной» рабочей силы, способная удовлетворять не только текущие, но и перспективные потребности экономики.

Необходимость и. значимость высшего образования не оспаривается.

Эффективность образования, в конечном счете, определяется масштабами распространения знаний и других результатов творческой деятельности. В частности, установлено, что рост уровня образования на один класс средней школы обеспечивает в среднем рост числа подаваемых рационализаторских предложений на 6 и сокращает сроки освоения рабочими новых операций на 50%.

Обучение персонала - это фактор, позволяющий победить в конкурентной борьбе. А. Маршалл подчеркивал, что затраты на образование это лучшее помещение капитала для семьи и для общества. В различных странах неоднократно публиковались расчеты, из которых следует, что затраты на обучение окупаются быстрее, чем на оборудование.

Инвестиции в трудовые ресурсы - это одна из задач, стоящих перед системой обучения организации. Другой, не менее важной является создание эффективной системы повышения квалификации, обучения и развития сотрудников. Промышленно развитые страны много лет работали над созданием такой системы. Первоначально это была система периодического повышения квалификации. Но возрастающий объем научно-технической информации привел к быстрому «старению знаний».

Таким образом, уровень развития персонала предприятия напрямую связан с профессионально-квалификационным потенциалом персонала. основополагающим принципом организации работы в этом направлении является система обучения, переподготовки и повышения квалификации. Внутренняя неудовлетворенность уровнем знаний и навыков, самокритичность - характерная черта творческой личности, профессионала. Такие работники образуют когнитариат, который и составляет ведущее звено специалистов любой развивающейся организации. Основной задачей управления становится создание действенной и эффективной системы непрерывного образования, на основе разработки совместных учебных программ всех образовательных подсистем.

Примечания

1. Автономов А. С., Гаврилова И. Н. Образовательная политика государства и развитие общества (на примере современной России) // Россия реформирующаяся: Ежегодник-2011 / Отв. ред. Горшков М. К. Вып. 10. СПб.: Нестор-история, 2011. С. 217.

2. Глазов М.М., Фирова И.П. Научно-технический фактор обеспечения экономической безопасности // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2010. №4. С. 29.
3. Грудзинский А.О., Чупрунов Е.В., Малинин В.А. Инновационный университет и новая школа: направления взаимодействия // Высшее образование в России. 2010. № 4. С. 84.
4. Трофимова Л.А., Гейзер А.А. Инвестиции в инновационные образовательные программы как ресурс становления инновационных вузов. СПб: Изд-во Санкт-Петербургской академии управления и экономики, 2011. С. 124.
5. Шимко П.Д. Условия эффективного функционирования сетевых региональных образовательных структур // Вестник ИНЖЭКОНа, Сер. «Экономика». 2011. № 1 (20). С. 149.

Андреева Т. Я.
Степанова О. С.
г. Екатеринбург

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

На современном этапе перехода к многоуровневой системе образования очень большое внимание уделяется обучению иностранным языкам, что полностью соответствует вызовам времени.

При компетентностном подходе к обучению иностранным языкам в вузе на передний план выходит такой фактор, как непрерывность изучения иностранных языков.

Непрерывность образования может быть обеспечена только лишь доступностью образовательной деятельности каждого человека на протяжении всей жизни и созданием необходимых условий для формирования самообразовательной компетенции личности [1, с.61], желающей продолжать свое образование в течение всей жизни.

Сокращение количества аудиторных часов и неизбежно возникающий перерыв в обучении при переходе от бакалавриата к магистратуре являются условиями для сохранения континуитета в иноязычном образовании. С помощью самостоятельной и автономной работы над языком не всегда удастся достичь высокого уровня развития компетенций в институтах и на факультетах, где иностранный язык не является профилирующим.

Предлагаемая нами модель изучения иностранных языков была одобрена Международным культурным центром имени Гете в рамках интернационального проекта «Учить немецкий – думать о будущем» в 2009-2010 уч. г., где одной из ведущих идей проекта была выдвинута непрерывность обучения иностранным языкам в вузе [2].

Модель непрерывного обучения иностранным языкам в университете предполагает соблюдение ряда этапов, позволяющих сделать весь вузовский учебный процесс тесно связанным с иностранным языком.

Нельзя не согласиться с Б. Н. Куценко и О. В. Сусловой, которые высказывают предложения о введении непрерывного обучения иностранным языкам в технических вузах, предлагая вводить ряд дисциплин на английском языке, создавая специальные группы для улучшения знаний по иностранному языку и привлекая американских преподавателей [3, с. 113-114].

Рассматриваемая модель обучения иностранным языкам может быть реализована во всех вузах и полностью соответствует мнению, высказываемому Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез о создании условий, гарантирующих каждому студенту изучение иностранных языков «в соответствии с его интересами и потребностями и на каждом этапе его развития» [4, с.12].

Данная модель обучения иностранным языкам обеспечивает главный принцип педагогического сопровождения, согласно Е. Н. Борисенко [5, с. 90], это непрерывность формирования социальной компетентности на протяжении всего периода обучения.

Рассмотрим этапы обучения предлагаемой нами модели.

I. Бакалавриат.

Обучение ведется по программам, составленным на основе Федеральных Государственных Образовательных Стандартов, и продолжается соответственно выделенному количеству учебных часов. Обучение в группах, образованных после проведенного теста по европейским уровням, проводится на основе аутентичных учебников. Особо следует отметить внедрение учебных материалов и участие зарубежных преподавателей в образовательном процессе вуза, что нашло свое отражение в Кембриджском проекте УрФУ. Направленность обучения в бакалавриате на повседневное общение студента акцентируется на тематике, связанной с личной жизнью студента, проблемами молодежи. На этом этапе создается словарный запас бы-

товой лексики и формирование компетенций аудирования, умение начать и поддержать беседу на иностранном языке.

На завершающем этапе обучения в бакалавриате студенты читают и обсуждают тексты, связанные с будущей профессией. Формирование словаря элементарной научной лексики служит основой дальнейшего совершенствования иноязычных компетенций. На данном этапе большое внимание уделяется компетенциям письменной речи и аудированию текстов делового общения. Период отсутствия учебных занятий при переходе от бакалавриата к магистратуре может быть заполнен курсами развития разных иноязычных компетенций системы дополнительного образования.

II. Магистратура

Обучение включает развитие навыков различных видов чтения – просмотрового, поискового, ознакомительного, изучающего. Предусмотрена различная обработка текстов: обозначение ключевых фрагментов, составление плана, конспекта, аннотации, резюме, реферата. Студенты делают презентации, работают над проектами, на занятиях обсуждаются научные проблемы, проводятся ролевые игры. Большое внимание уделяется диалогической и монологической речи, навыкам аудирования. Проводятся конференции на иностранном языке с привлечением зарубежных специалистов. Полученные знания позволяют успешно сдать вступительные экзамены в аспирантуру.

III. Аспирантура

Основной целью курса иностранного языка в аспирантуре является подготовка к сдаче кандидатского экзамена. Слушатели читают аутентичные научные тексты по проблеме своего исследования с целью извлечения научной информации, обсуждают на иностранном языке предварительные результаты исследования на «круглых столах», конференциях, обмениваются информацией с зарубежными коллегами и т.д.

Научившись в вузе «учиться» иностранному языку, постоянно имея поддержку преподавателя, студент начинает сам работать над иностранным языком, учась автономно и повышая свой «иноязычный статус». Автономное изучение иностранных языков в настоящее время выходит на передний план развития компетенций языковой личности.

Студенты на всех этапах обучения участвуют в мероприятиях вуза, проводимых на иностранных языках, проектах, конкурсах на получение стипендий и грантов зарубежных вузов. Тьюторская дея-

тельность преподавателя может выступать здесь как поддержка студенческой мотивации в развитии иноязычных компетенций.

Инновационным аспектом в реализации принципа непрерывности образования по иностранным языкам может быть названа организация самостоятельной работы над иностранным языком с использованием материалов аутентичных учебников, интернет-ресурсов и т.д.

Большое значение в организации непрерывного обучения иностранным языкам имеет мотивационный подход, стимулирующий развитие иноязычных компетенций, связанных с туризмом, Интернет – общением, участием в международных научных встречах, конкурсах, фестивалях. Этот вид деятельности связан с развитием процессов автономного обучения и может существенно раздвинуть рамки организации дополнительного образования, развивая сеть консультирования студентов по разным аспектам развития иноязычных компетенций.

Концепция непрерывности и преемственности в обучении иностранным языкам является одним из важных основополагающих факторов повышения качества подготовки специалистов и полностью соответствует модернизационному направлению развития образования.

Кроме того, надо отметить, что реализация Кембриджского проекта УрФУ позволила осуществить обучение иностранным языкам преподавателей, не только преподающих иностранные языки, но и преподавателей других специальностей, что также способствует реализации концепции непрерывности обучения иностранным языкам и формированию самообразовательной компетенции личности самих преподавателей вуза.

Огромное внимание при непрерывном обучении иностранным языкам уделяется системе дополнительного языкового образования в вузе на всех этапах обучения в целом.

Непрерывность обучения иностранным языкам обеспечивает преподавателям:

- заинтересованность в получении лучших результатов познавательной деятельности студентов;
- постоянный мониторинг овладения компетенциями иноязычной речи у студентов;
- повышение преподавательской квалификации;
- ознакомление с новой учебной, методической и педагогической литературой;
- внедрение балльно-рейтинговой системы оценки овладения компетенциями;

- возможность создания уровневых тестовых заданий и учебников в сфере профессиональной коммуникации;
- внедрение инновационных методов обучения, способствующих развитию мотивации студентов к изучению и усовершенствованию иноязычных компетенций.

Континуитет и преемственность изучения иностранных языков позволяют студентам:

- быть постоянно охваченными иноязычной коммуникацией;
- лучше овладевать иноязычными компетенциями;
- повышать заинтересованность в изучении иностранных языков;
- развивать навыки самостоятельной работы;
- организовать автономное изучение иностранного языка, определять свои сильные и слабые стороны и ставить первоочередные задачи;
- воспитать ответственность за полученные знания и их применение на практике;
- воспитать самодисциплину и желание постоянно учиться.

Непрерывность и преемственность в обучении иностранным языкам во многом способствует формированию познавательной активности студентов, воспитывает и создает творческую личность, потребностью которой будет постоянная работа над иностранным языком в рамках профессиональной межкультурной коммуникации.

Обязательным аспектом организации непрерывного обучения во вне-учебной деятельности является постоянное участие студентов в конференциях и семинарах на иностранных языках, Олимпиадах и Днях Иностранных Языков, планирование которых и освещение результатов обязательно проводится на сайте вуза и является стимулирующим фактором повышения мотивации к изучению иностранных языков, заинтересованности в улучшении собственных результатов в формировании иноязычных компетенций.

Формированию толерантности в межкультурной коммуникации способствуют встречи с интересными людьми – носителями языка, обсуждение проектов, презентаций и т.д.

Именно непрерывность и преемственность обучения иностранным языкам обеспечивают постоянную акцентуализацию обучения на самовоспитании и взаимообогащении личности педагога и обучаемого в рамках межкультурного и межличностного общения, воспитывают у них желание постоянно совершенствовать иноязычные компетен-

ции и формируют социальную компетентность всех участников образовательного процесса.

Примечания

1. *Завьялова А. Г.* Поиск адекватных технологий обучения иностранному языку в системе дополнительного образования// Иностранные языки в высшей школе. – 2013.- 1(24). – С.60-67.

2. [WWW.GOETHE.DE/RUSSLAND/Deutsch lernen – die Zukunft gestalten/](http://WWW.GOETHE.DE/RUSSLAND/Deutsch%20lernen%20-%20die%20Zukunft%20gestalten/) (27.10.2009).

3. *Куценко Б. Н., Сулова О. В.* Об обеспечении непрерывного обучения иностранным языкам в технических вузах // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. Материалы научно-методической конференции. Военный инженерно - технический университет. С – Петербург, 2002. – 233 с.

4. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингв. университетов и фак. ин. яз. высш.пед. учеб. Заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

5. *Борисенко Е. Н.* Теоретико – методическое обоснование педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студента// Инновации в образовании. 2012. – № 1. – С. 84 – 93.

Баева О. Н.
г. Иркутск

ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТИТУТА МАГИСТРАТУРЫ: ОПЫТ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

Отличительной особенностью России является низкий уровень вовлеченности населения в систему дополнительного профессионального образования и высокий уровень охвата вторым высшим образованием – не менее 5% в течение последних лет. Переход на двухуровневую систему образования в соответствии с Болонским соглашением привел к трансформации сложившейся практики получения второго высшего образования по программам специалитета. В условиях перехода к ФГОС выпускники бакалавриата (специалитета) могли выбирать между получением второго высшего образования по программам бакалавриата и обучением в магистратуре (продолжая обучение по выбранному направлению, либо изменяя его). Однако отличительной особенностью программ магистратуры (в соответствии с ФГОС) является получение образования более высокого уровня

и формирование научно-исследовательских и педагогических компетенций. В связи с этим возникает вопрос о характеристиках спроса на программы магистратуры (востребованы ли они как программы «продвинутого» уровня, формирующие научно-исследовательские и педагогические компетенции, или выступают в качестве аналога второго высшего образования). Результаты исследований отношения работодателей к двухуровневому образованию свидетельствуют о том, что спрос на программы магистратуры не продиктован напрямую самими работодателями. По данным Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) [2, с. 14], позиции выпускников-бакалавров, выпускников с дипломами специалистов и выпускников-магистров представляются работодателям малодифференцированными. Для 81% работодателей не имеет значения, имеет ли молодой специалист диплом бакалавра или специалиста. У выпускников со степенью магистра и дипломом специалиста одинаковые шансы получить работу – для 86% работодателей это не имеет значения.

Поскольку рынок образовательных услуг для выпускников вузов в связи с реализацией целей Болонского соглашения претерпевает серьезные изменения, важной задачей вуза становится поиск форм и методов работы, востребованных на рынке и соответствующих требованиям стандартов третьего поколения. Очевидно, что развитие программ магистратуры в вузах является задачей сложной не только в силу организационных причин, но и связано со сложившимися представлениями и ожиданиями обучающихся. Эффективность реализации программ зависит, в том числе, и от мотивации самих студентов в условиях, когда для зачисления на программы необходимо только наличие высшего профессионального образования (вне зависимости от его профиля) и успешное прохождение отборочных испытаний. Получение подобной информации позволит приблизить нас к ответу на вопросы, связанные с созданием условий обучения, максимально соответствующих запросам обучающихся при соблюдении нормативных требований.

В литературе основная дискуссия о проблемах реализации целей Болонского соглашения в России до сих пор сосредоточена на вопросе влияния на доступность образования: находятся как сторонники, так и противники принятого решения. Вопросы, касающиеся конкретных мер по реализации основных целей Болонского процесса ограничиваются, в основном, периодом, предшествующим законода-

тельному закреплению перехода на двухуровневую подготовку. Проведенный анализ свидетельствовал о приверженности (по разным причинам) российских вузов программам специалитета в условиях возможного выбора. Авторы выделяют проблемы, связанные с реализацией соглашения в российских вузах, и подчеркивают необходимость учета специфики российской системы образования в ходе реализации целей Болонского процесса.

Цель данного исследования: оценка спроса (количественная и качественная) на программы профессионального образования со стороны выпускников вузов.

Анализ статистических данных (форма ВПО-1) за период с 2002 по 2012 гг. в Иркутской области свидетельствует о росте спроса на программы для лиц, имеющих высшее образование. В Иркутской области доля лиц, имеющих высшее образование, в общей численности принятых на программы ВПО, имеет тенденцию к росту, начиная с 2005 г., и к настоящему времени превысила показатели 2000 г. в 2,7 раза. Каждый восьмой студент, зачисленный в вуз в 2012 г., продолжал свое обучение на базе имеющегося высшего образования. Значительная роль в предоставлении образовательных услуг для выпускников вузов принадлежит БГУЭП. Если в 2002 г. только каждый десятый поступивший в БГУЭП, имел высшее образование, то в 2007 г., 2008 г., 2012 г. – каждый пятый. Максимальные показатели были достигнуты в 2010 и 2011 гг. – каждый четвертый студент университета был принят на базе высшего образования (рис. 1).

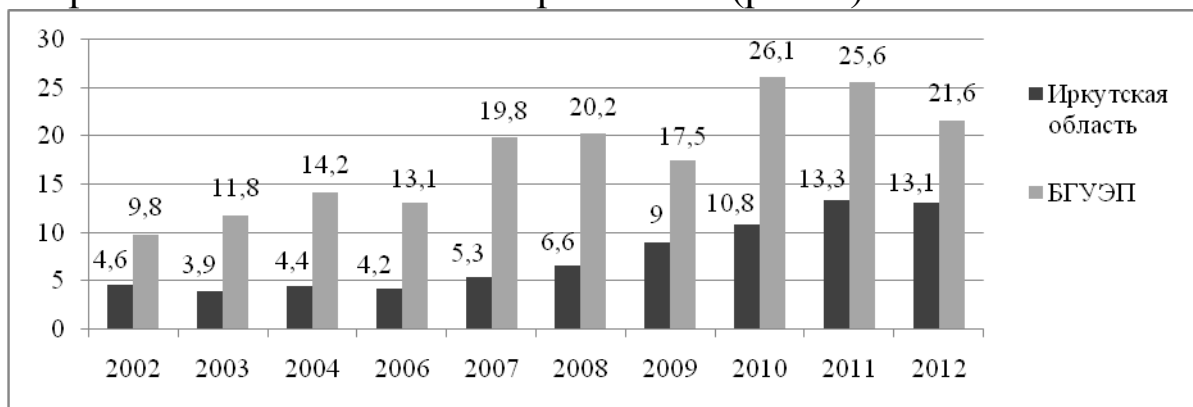


Рис. 1. Доля лиц с высшим образованием, принятых на программы ВПО, %

Источник: Информация предоставлена Территориальным органом Федеральной службы государственной статистики по Иркутской области (Иркутскстат)

Статистика выпуска также позволяет сделать заключение о значительном вкладе университета в подготовку кадров высокой квалификации (рис. 2).

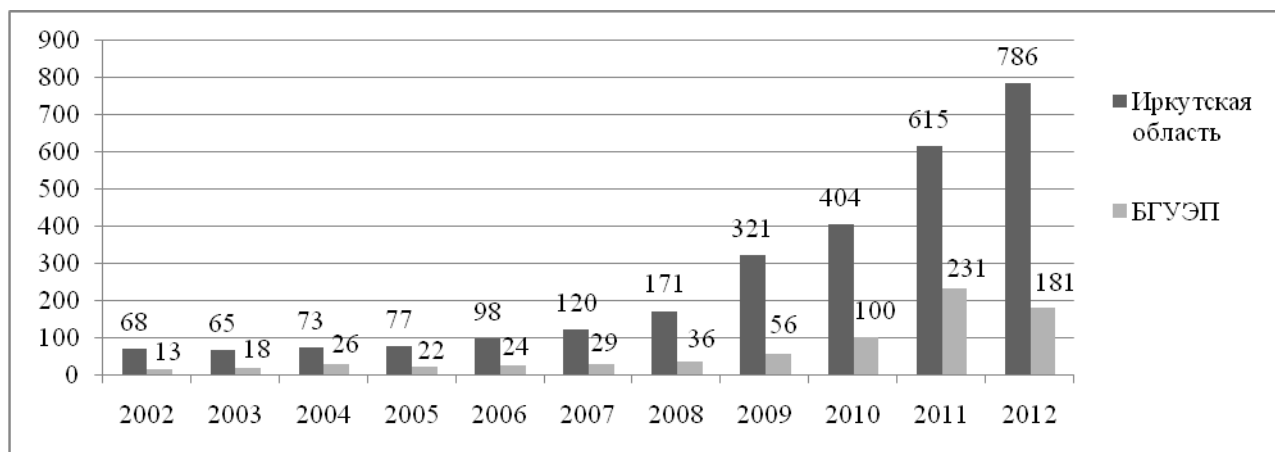


Рис. 2. Выпуск магистров, чел.

Причем структура выпуска по источнику финансирования позволяет сделать заключение о востребованности программ БГУЭП на рынке образовательных услуг (рис. 3).

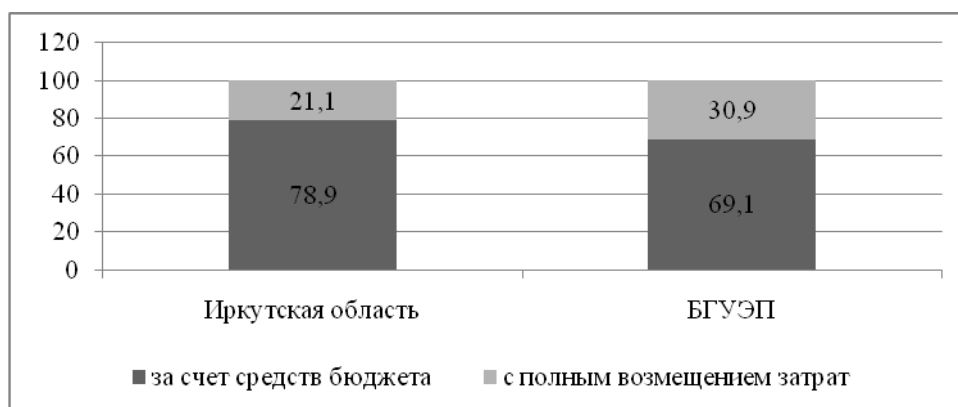


Рис. 3. Структура выпуска магистров в 2012 г., %

Статистика, позволяющая отследить выбор людей, имеющих высшее профессиональное образование, в пользу программ бакалавриата и магистратуры, доступна с 2010 г. (рис. 4).

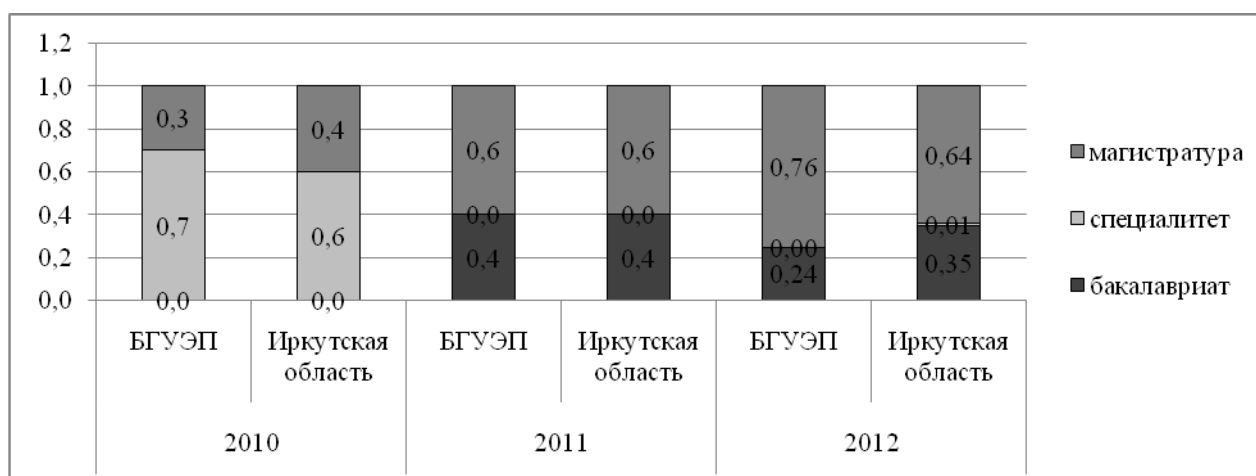


Рис. 4. Доля лиц, принятых на программы бакалавриата, специалитета и магистратуры на базе высшего образования, %

После введения двухуровневого образования, выбор лиц, имеющих высшее образование, сместился в сторону магистратуры. Однако платежеспособный спрос на программы магистратуры еще только формируется. В 2011 г. доля студентов Иркутской области, обучающихся за счет средств федерального бюджета, по программам магистратуры составила 79,1%; по программам бакалавриата – 47,7%, специалитета – 34,5%. В 2012 г. доли принятых на эти программы в рамках контрольных цифр приема составили соответственно – 70,7%, 37,8%, 55,7%. В Иркутской области наибольшее количество мест, финансируемых из федерального бюджета, выделено Научно-исследовательскому Иркутскому государственному техническому университету (498). Общая численность студентов, принятых на программы магистратуры в НИИрГТУ по очной форме обучения, составляла в 2012 г. 505 чел. Причем подобная ситуация сложилась и в Сибирском федеральном университете (СФУ) (г. Красноярск) [1]. В 2012 г. СФУ принял на места, финансируемые из федерального бюджета, по очной форме обучения 783 студента магистратуры, на места с полным возмещением затрат на обучение – 106 (причем 62,3% студентов оплатили обучение по направлениям подготовки 080000 «Экономика и управление»). При этом для освоения в заочной и очно-заочной форме университет предлагает девять программ по направлениям «Экономика», «Менеджмент», «Финансы и кредит», «Управление персоналом» и «Государственное и муниципальное управление». Эти данные свидетельствуют, с одной стороны, о намерении государства поддерживать подготовку квалифицированных кадров для промышленности и науки, с другой стороны – об отсутствии спроса на эти направления подготовки со стороны абитуриентов.

Прием студентов на места с полным возмещением затрат на обучение осуществляется, в основном, по направлениям магистратуры 080000 «Экономика и управление» и 030900 «Юриспруденция». Интерес к этим программам со стороны обладателей высшего образования, на наш взгляд, связан как с растущим спросом на работников, обладающих соответствующей квалификацией со стороны малого и среднего бизнеса, и отчасти обусловлен квалификационными требованиями, предъявляемыми к потенциально привлекательным или занимаемым рабочим местам. Данное обстоятельство позволяет университетам, осуществляющим подготовку по данным направлениям, занимать ведущие позиции по подготовке магистров в регионе.

Более половины принятых на программы магистратуры в Иркутской области имеют дипломы специалиста (57,0% в 2010 г., 66,2% в 2011 г., 66,2% в 2012 г.). В то же время 38,7% выпускников бакалавриата текущего года продолжили свое обучение в магистратуре в 2010 г., 31,6% – в 2011 г., 30,9% – в 2012 г. Аналогичный показатель для выпускников специалитета составил 0,6% в 2010 г., 1,8% в 2011 г., 1,7% – в 2012 г. В целом доля выпускников вузов, поступивших на программы магистратуры сразу после получения степени бакалавра или обучения в специалитете, составила в 2010 г. 49,9%, в 2011 г. – 45,7%, в 2012 г. – 39,7%.

В связи с переходом России на двухуровневую систему за последние 4 года увеличилось количество бюджетных мест в магистратуру в вузах г. Иркутска в 2,6 раза (на 698 мест). Наибольшие изменения произошли в НИ ИрГТУ (в 2012 г. вузу было выделено на 409 бюджетных мест больше (в 5,6 раз), чем в 2009 г.). Такой скачок связан с присвоением ему в 2010 г. статуса «научно-исследовательский». Более скромные результаты у БГУЭП (увеличение на 97 бюджетных мест) и у ВСГАО (увеличение на 90 бюджетных мест). На фоне общего увеличения бюджетных мест выделяется ИрГУПС – за 4 года количество бюджетных мест снизилось с 10 до 6.

Более медленными темпами развивается коммерческий прием в магистратуру. Набор 2012 г. всего на 39 человек превысил показатели 2009 г. Это связано с тем, что еще не завершен переход на двухуровневую систему «бакалавр-магистр», недостаточное количество выпускников бакалавриата завершили свое обучение, чтобы продолжать его в магистратуре. Можно ожидать резкое увеличение приема в магистратуру со стороны выпускников бакалавриата в 2015 г.

На основе подробного анализа опыта университета были выделены общие и отличительные характеристики студентов, обучающихся на программах бакалавриата и магистратуры.

- Соотношение мужчин и женщин примерно одинаково среди принятых в магистратуру и бакалавриат в сокращенные сроки на базе высшего образования: мужчины составляют порядка 30-35% совокупности, женщины, соответственно, 65-70%.

- Основной контингент обучающихся на программах высшего образования – лица до 30 лет (около 75%), причем среди обучающихся в магистратуре доля лиц до 24 значительно выше (в 2 раза).

- Выпускники БГУЭП выбирают программы магистратуры (либо имеют более высокие шансы на поступление), в то время как спрос

на второе высшее (бакалавриат) в БГУЭП формируют, в основном, выпускники других вузов.

- Большая часть студентов магистратуры обучается по направлениям, не связанным с полученным ранее образованием. Только около 30% студентов очной формы обучения магистратуры выбирают направления, соответствующие полученному образованию.

- Магистратура в определенной мере востребована как программа, формирующая исследовательские компетенции, поскольку большая (по сравнению с программой бакалавриата) часть студентов ориентирована на продолжение образования в аспирантуре, заинтересована в участии в исследовательских проектах.

- Студенты магистратуры, как и студенты бакалавриата заинтересованы в повышении конкурентоспособности на рынке труда. В целом обучение для выпускников вузов связано с обретением квалификаций, связанных с работой и позволяющих повысить свою конкурентоспособность на рынке труда. Иерархия мотивов обучения идентична, однако программы бакалавриата в большей степени востребованы руководителями, которые нуждаются в получении высшего образования, соответствующего должности, которую они занимают (рис. 5).



Рис. 5. Мотивы обучения, %

Для молодых (в возрасте до 30 лет) людей обучение в магистратуре привлекательно, поскольку позволяет получить квалификации, соответствующие европейской системе образования.

Проведенный социологический опрос позволил учесть ряд дополнительных параметров, описывающих связь получаемых квалификаций с рынком труда (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики студентов магистратуры и бакалавриата

(на базе высшего образования)

Характеристики	Студенты магистратуры			Студенты бакалавриата (на базе высшего образования)		
	До 24лет	24-30лет	Старше 30 лет	До 24лет	24-30 лет	Старше 30 лет
Структура по возрасту, %	49,0	25,9	25,1	22,7	51,8	25,5
Доля работающих, %	58,9	76,3	96,4	85,9	84,5	87,1
Доля работающих студентов, имеющих официально оформленные трудовые отношения, %	91,1	93,1	100,0	91,8	97,2	98,1
Доля студентов, обучающихся по направлениям, соответствующим полученному ранее образованию, %	50,5	34,5	20,0	0,0	0,0	0,0
Доля студентов, обучающихся по направлениям, соответствующим работе, %	58,9	66,6	73,6	41,9	63,5	67,2
Доля студентов, рассматривающих варианты сотрудничества с БГУЭП						
Обучение в аспирантуре, %	48,8	44,4	30,6	11,3	9,8	1,2
Обучение в магистратуре, %	-	-	-	37,1	40,2	28,1
программы переподготовки, %	36,0	37,0	34,7	21,0	25,5	31,6
участие в исследовательских проектах, %	26,7	20,4	18,4	8,1	7,8	5,3
Совместное решение проблем бизнеса, %	33,7	25,9	16,3	24,2	23,3	17,5

В ходе исследования получены следующие результаты:

Программы магистратуры являются относительно новым продуктом на рынке образовательных услуг. Востребованность таких программ в настоящий момент определяется значительными государственными инвестициями (в первую очередь, для обучения специалистов высокой квалификации в сфере технических и педагогических наук). Для инвестиций населения наиболее привлекательными направлениями остаются «Экономика и менеджмент» и «Юриспруденция». Несмотря на то, что большая часть студентов магистратуры в настоящее время получает фактически второе высшее образование, постепенно формируется мнение о магистратуре как программе, формирующей исследовательские компетенции. На рынке образовательных услуг для выпускников вузов, особенно в сфере экономики и менеджмента, отмечается высокий уровень конкуренции, предполагающий необходимость быстрого реагирования на проблемы, возникающие в процессе обучения и индивидуальный подход к студентам.

Примечания

1. Итоги приема студентов в Сибирский федеральный университет (головной вуз) в 2012 году, очная форма обучения / Официальный сайт СФУ [Электронный ресурс]. URL: <http://admissions.sfu-kras.ru/results>

2. Стратегии работодателей: кадры и образование. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2011. – 34 с.

Блик Е.С.

Шушмарченко Е.А.

г. Екатеринбург

МЕТОДИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА КЕМБРИДЖСКИХ КУРСАХ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И РАБОТНИКОВ УРФУ

Сегодня становятся популярными международные экзамены, сдача которых подтверждает уровень владения иностранным языком. Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина не собирается отставать от своих зарубежных партнеров. В 2012 году был создан проект регионального учебно-методического центра по предоставлению услуг по изучению английского языка. Проект повлек за собой создание Центра обучения английскому языку преподавателей и сотрудников университета. Одним из направлений деятельности Центра обучения UCLEX (Ural Centre of Language Excellence) явилось создание Стандарта изучения и преподавания английского языка, соответствующего лучшим мировым практикам в этой области, в частности, европейскому стандарту CEFR Common European Framework of Reference (Рис.1).

До создания единого центра в УрФУ существовало 5 кафедр, обеспечивающих преподавание английского языка во всех институтах. Не было единой системы оценки уровня знаний обучающихся. Ни в УрГУ, ни в УПИ-УГТУ, а ныне УрФУ не проводилось тестирование преподавателей английского языка ни на знание методики преподавания, ни на знание английского языка. Те преподаватели, которые стремились к повышению своей квалификации, проходили курсы повышения квалификации в индивидуальном порядке, сдавали международные экзамены.

Для повышения уровня интернационализации научного и образовательного процесса в УрФУ центр UCLEX взял на себя подготовку сотрудников УрФУ к сдаче следующих международных экзаменов

на уровень владения иностранным языком: KET – Key English Test (уровень согласно Европейскому стандарту CEFR – A2), PET – Preliminary English Test (уровень согласно Европейскому стандарту CEFR – B1), FCE – First Certificate English (уровень согласно Европейскому стандарту CEFR – B2), CAE – Certificate in Advanced English (уровень согласно Европейскому стандарту CEFR – C1), CPE – Certificate of Proficiency in English (уровень согласно Европейскому стандарту CEFR – C2).

В Центре проходят обучение около 300 преподавателей и сотрудников УрФУ. Они занимаются на всех площадках университета. Занятия проводят около 20 сертифицированных преподавателей английского языка. Срок обучения составляет 144 академических часа. За это время необходимо подготовить слушателей к сдаче международного экзамена в соответствии с уровнем знания языка согласно Европейскому стандарту CEFR. В среднем занятия проводятся 2 раза в неделю по 2 часа.

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

На данный момент есть группы всех уровней подготовки к экзаменам и есть группы, в которых проводится обучение «с нуля».

Рассмотрим методические и возрастные особенности преподавания английского языка на Кембриджских курсах для преподавателей и работников УрФУ на примере групп уровня А2 и В1.

Поскольку экзамен сдают на уровень знания языка А2, в ходе занятий происходит не столько подготовка к сдаче экзамена КЕТ, сколько обучение иностранному языку. В качестве экспериментальной группы возьмем три группы КЕТ (по 7, 8 и 10 человек). В них обучаются только женщины в возрасте от 35 до 55 лет. Возрастные особенности слушателей влияют на процесс обучения языку: есть проблемы с запоминанием лексики (особенно плохо запоминаются неправильные глаголы), сложных грамматических форм (Present Perfect и Passive Voice). Проблемы с памятью связаны не только с возрастом слушателей, но и с отсутствием свободного времени для самостоятельной работы.

Рассмотрим особенности обучения по аспектам: аудирование, чтение, письмо, говорение. В процессе аудирования возникают следующий ряд проблем:

1. Слушатели не ассоциируют фонетическую форму слова с орфографической.
2. Преобладает визуальное, а не звуковое восприятие.
3. Воспринимают только медленную речь преподавателя.
4. Материал воспринимается только после нескольких прослушиваний, либо нужно останавливать запись в ключевых точках.

Все проблемы связаны с тем, что курс подготовки к экзамену КЕТ – коммуникативный и короткий, направленный исключительно на сдачу экзамена.

Аудирование – это самый сложный вид деятельности для обучающихся иностранным языкам. Каждый говорящий на языке сталкивается с диалектным произношением, так как экзаменационные аудиозаписи являются аутентичными, то есть темп речи и произнесение отдельных слов не воспринимаются слушателями на этом уровне владения языком. Из звукового потока слушатели «выхватывают» отдельные слова, звуковая форма которых им знакома. Внимание слушающего рассеивается из-за большого количества дистракторов. Это приводит к тому, что задания на аудирование выполняются неверно.

Приведем пример задания. Нужно ответить на вопрос, дважды прослушав диалог. Опорой ответа являются три картинки. Одна из них является правильным ответом. В нашем примере на картинках

изображены шоколад, пирожные и фрукты (апельсин, яблоко, банан и виноград). Слушателям представлен следующий диалог [1, с. 25]:

Man: You like sweet food, don't you, Jill?

Jill: Well, yes, but really I like apples and oranges, and things like that the best.

Man: Don't you love cream cakes and chocolate?


Jill: They make me feel rather ill if I eat too much.

Вопрос к заданию: ***What's Jill's favourite food?***

Из данного диалога видно, что употреблены все слова, изображенные на картинках. Из звукового потока слушатель выхватывает наиболее знакомое слово (chocolate) и выберет его в качестве ответа, не обращая внимания на другие слова и не понимая контекст. Возможно, проблема связана с тем, что на занятиях мало времени уделяется фонетике и оттачиванию правильного произношения, которое, безусловно, могло бы повлиять и на результат аудирования.

Следующим аспектом рассмотрим письмо. Эта часть экзамена традиционно считается одной из самых сложных. Но в группах КЕТ этот аспект приветствуется слушателями и выполняется хорошо. Возможно, это связано с тем, что форма организации письменного текста схожа с подобной в русском языке. Письмо, заданное на дом, дает возможность воспользоваться словарем и проверить текст несколько раз. Данный вид деятельности оттачивает навыки орфографии.

Задания на говорение на уровне A2 не предусматривает спонтанной речи как таковой. В самом вопросе заложена структура ответа. Подготовленная речь на занятии чаще всего зачитывается с тетрадки, а спонтанная речь возможна только в масштабе коротких фраз или одного-двух предложений. Приведем пример задания на говорение из экзамена КЕТ [1, с. 32]:

Candidate A - your answers.	Candidate B - your questions.
<div><p>SANDON AIR MUSEUM</p><p>More than 70 aeroplanes to look at OPEN DAILY 10 am - 6 pm Shop with books and postcards Large free car park</p><p>Tickets: Adults £8.00 Students £5.00</p></div>	<div><p>MUSEUM</p><ul style="list-style-type: none">• what / see?• open / weekends?• student ticket? £ ?• car park?• buy / postcard?</div>

Задание заключается в том, что кандидат Б ничего не знает о музее, поэтому ему необходимо по шаблону задать вопросы кандидату А. Перейдем к последнему виду деятельности, проверяемом на экзамене. Чтение является самым простым заданием для слушателей. Слушатели легко выполняют все виды чтения: просмотровое и поисковое чтение, умеют отвечать на вопросы по тексту.

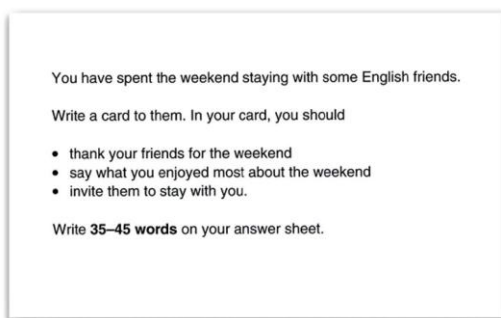
Сравним с обучающимися на более высоком уровне. Возьмем группу В1 (с уровнем знания языка согласно Европейскому стандарту CEFR). Это смешанная группа, в которой обучаются как мужчины (2), так и женщины (9) в возрасте от 25 до 65. Общее количество слушателей – 11. Обучение в таких маленьких группах способствует открытой коммуникацией между преподавателем и слушателями, а также между самими слушателями.

Эту группу рассмотрим так же по отдельным аспектам обучения.

Аудирование так же как и на уровне А2 является самым слабым аспектом. Если слушатели слышат знакомое слово, они считают его ответом, и никогда не учитывают контекст. На этом уровне задания подобны экзамену КЕТ. Единственным отличием является лексика уровня В1. Уровень понимания аудио текста зависит от скорости речи. В отличие от уровня А2, акцент говорящего не является отвлекающим фактором.

Письмо слушатели считают самой простой частью экзамена. Однако, они не могут выразить мысль, используя указанное количество слов (35-45 в первом задании и 100 во втором). При этом объем не означает выполнение задания – пишут то, о чем имеют представление.

Одним из заданий является написание записки, открытки или письма. Вопрос включает три пункта, которые необходимо осветить в ответе [2, с.19]. Например,



Следующим аспектом рассмотрим говорение:

1. Спонтанная речь часто сопровождается большим количеством повторяющихся грамматических ошибок (окончание –s глаголов

для 3 лица, ед.ч. в настоящем времени, структура построения предложений в страдательном залоге, порядок слов в предложении);

2. Коммуникация возможна на уровне простых предложений и коротких фраз;

3. Словарный состав пополняется лучше, особенно легко запоминаются сложные и необычные слова, которые слушатели используют всегда и везде.

Грамматические ошибки и краткость высказываний не мешают коммуникации при работе в паре. Но при беседе с преподавателем или при обсуждении в классе бывают случаи, когда невозможно понять, о чем идет речь. Темы кажутся простыми, но это наоборот радует слушателей. Так как они могут легко (с наименьшим количеством ошибок) выразить свои мысли.

Что касается последнего аспекта (чтение), слушатели считают тексты легкими, т.к. лексика им знакома, а структура предложений простая (нет сложносочиненных и сложноподчиненных предложений). Непонимание некоторых слов вне контекста не мешает выполнению экзаменационного задания.

В целом, словарный запас пополняется лучше, чем на уровне A2, особенно легко запоминаются сложные и необычные слова. Сложность вызывают лишь конструкции страдательного залога (требуют изменения форм нескольких глаголов одновременно).

Рассмотрев особенности преподавания английского языка на примере групп двух уровней (A2 и B1), можно сделать следующие выводы:

- у обучающихся есть цель – сдать экзамен и продолжить обучение на следующем уровне;
- предпочтение отдают подготовке к формату экзаменационных заданий, то есть курс направлен на сдачу экзамена (не на обучение языку);
- методика преподавания – коммуникативная;
- самые распространенные виды деятельности на занятии в классе – аудирование и говорение;
- требуется присутствие преподавателя в каждом виде деятельности (необходимо объяснение не только формата задания, но и логики вопроса/ответа).

Примечания

1. Cambridge English: Key Handbook for Teachers. Cambridge University Press, 2012. – 39 p.

2. Cambridge English: Preliminary Handbook for Teachers. Cambridge University Press, 2012. – 52 p.

Богатырев А. И.

г. Екатеринбург

ЖИЗНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Актуальной проблемой современной педагогики является исследование жизненной стратегии одарённой личности, раскрытие закономерностей развития ее творческого потенциала. Способности одаренных людей являются источником научно-технического прогресса страны, основой развития интеллектуальных возможностей человека. Жизненная стратегия одаренных людей может рассматриваться в качестве социального механизма прогрессивного развития общества.

Для исследования проблемы жизненной стратегии одаренной личности предполагается рассмотреть следующие аспекты взаимосвязи одаренности и жизненной стратегии личности: социологический, психологический, технологический, информационный, ценностно-ориентационный, методологический.

I. Социологический аспект: типология личности Э. Шпрангера [1], в которой каждая личность относится к одному из шести типов.

1. Теоретический человек: страсть к теоретизированию, отрыв от реальной жизни: он может отчаяться от невозможности познать идеальный мир закономерных связей, истина любой ценой, профессиональный ученый.

2. Экономический человек: на первое место ставит полезность, экономит материал, силы, время, практичный человек.

3. Эстетический человек: особая способность предвидения или проникающая интуиция, мечтатель, романтик.

4. Социальный человек: обращенность к чужой жизни и чувство себя в другом, святой.

5. Политический человек: власть, высокий социальный статус, физические и духовные политические натуры, традиционалисты.

6. Религиозный человек: достижение высшего переживания ценностей, тип имманентного мистика, тип трансцендентального мистика, дуалистическая религиозная натура.

II. Психологический аспект: семантическое ранжирование – С. И. Самыгин [2], семь психологических характеристик (шкал):

- 1) целенаправленность – бесцельность;
- 2) мотивированность – незаинтересованность;
- 3) самостоятельность – зависимость;
- 4) организованность – стихийность;
- 5) ответственность – безответственность;
- 6) компетентность – некомпетентность;
- 7) творчество – рутинность.

3. Технологический аспект: две основные модели социальной роли – Г. Гибш и М. Форверг [3]:

- 1) социальная роль как сумма ожиданий, которые группа вкладывает в носителя определенной позиции группы;
- 2) социальная роль как шаблон поведения для определенных позиций, который должен быть сформирован в конкретном поведении.

Процесс «очеловечивания» роли – три составляющих:

- 1) что личность должна привнести в роль;
- 2) что личность может привнести в роль ;
- 3) что получается.

4. Информационный аспект: параметры творческой личности[4].

1. Открытость ума.
2. Отсутствие конформизма.
3. Напористость, склонность к самоутверждению.
4. Стремление работать «по своему расписанию».
5. Способность к напряженной работе в течение длительного времени.
6. Желание и вкус к рассмотрению иррациональных идей, ко всему странному, необычному, «сверхъестественному».
7. Склонность к работе с неясно определенными, запутанными и двусмысленными проблемами.
8. Отсутствие уважения к строго установленным правилам и нормам.
9. Любовь к свободной «игре идей», даже если это занятие окажется впоследствии пустой тратой времени.

10. Значительно больший интерес к неизвестному, чем к тому, что известно.

11. Терпимость к ситуациям неопределенности.

12. Потребность в новых, необычных впечатлениях.

13. Потребность в свободе, в частности, в свободе выбора исследовательской тематики.

14. Склонность к юмору.

15. Уровень интеллигентности, превышающий средние показатели.

5. Ценностно-ориентационный аспект: способности, как потенциал личности.

Творчество – деятельность, порождающая нечто новое, никогда ранее не существовавшее. Творческие способности человека проявляются в любой деятельности. Различают три уровня развития способностей: одаренность, талант, гениальность. Выделяют два уровня развития способностей – репродуктивный и творческий. По направленности или специализации изучают общие умственные способности и специальные способности.

6. Методологический аспект: жизненная стратегия как способ самореализации личности – Т. Е. Резник, Ю. М. Резник [5]. Три основных типа жизненных стратегий:

1. Стратегии жизненного благополучия: стремление к максимально возможному или допустимому удовлетворению своих потребностей в определенных жизненных благах.

2. Стратегии жизненного успеха: определение и достижение широкомасштабных целей, имеющих преобразовательскую направленность и ведущих к преуспеванию в жизни.

3. Стратегии жизненной самореализации: ограниченное использование целеполагания как инструмента конкретизации и практического воплощения жизненных смыслов.

Таким образом, жизненная стратегия одаренной личности может быть представлена в идее алгоритма последовательных действий:

1. Типологическое самоопределение в определенном виде деятельности.

2. Семантическое саморанжирование по шкале психологических характеристик.

3. Ролевая самореализация.

4. Информационная идентификация на основе параметров творческой личности.

5. Самопрограммирование творческого потенциала личности.
6. Жизненная стратегия как способ самоактуализации личности.

Примечания

1. Личности типология, по Шпрангеру/<http://www.psyoffice.ru/6-978-lichnosti-tipologija-po-shprangeru.htm>.
2. *Самыгин С.И.* Психология управления/ <http://log-in.ru/books/psikhologiya-upravleniya-samygin-s-i-socsialnaya-psikhologiya/>
3. *Чередниченко И. П., Тельных Н. В.* Психология управления / Серия «Учебники для высшей школы». — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 608 с.
4. *Чередниченко И. П., Тельных Н. В.* Психология управления / Серия «Учебники для высшей школы». — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 608 с.
5. *Резник Ю.М., Смирнов Е.А.* Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). М., 2002. — 384 с.

Бодунова Й. Т.
г. Екатеринбург

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОВЛАДЕНИИ ЗНАНИЯМИ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В условиях социально-экономической жизни современного общества возрастает потребность в самостоятельных людях, способных быстро адаптироваться к изменяющимся ситуациям, творчески подходить к решению проблем. Современному школьнику предстоит стать активным участником социального и духовного развития страны, что требует от него самостоятельности в процессе приобретения новых знаний в школе, в вузе и на протяжении всей жизни.

В Концепции модернизации современного российского образования отмечается, что сегодня необходимо уделять пристальное внимание формированию у обучающихся не только глубоких и прочных знаний, но и общеобразовательных умений, функциональной грамотности и социально-значимых качеств. Это требует создания в образо-

вательной практике определенных педагогических условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность, в частности, учебно-исследовательскую.

Я считаю, что исследовательская деятельность школьников – это, прежде всего, творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности. Она обеспечивает условия для развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством их активизации, формирования интереса к изучаемому материалу, позволяет формировать предметные и общие умения.

В своей работе я стремлюсь реализовать различные способы привлечения каждого школьника к самостоятельной работе в процессе обучения, в том числе я использую исследовательские модели обучения. Мною активно используются: метод проектов, метод погружения, методы сбора и обработки данных, «мозговой штурм», исследовательский и проблемный методы. Особое внимание уделяется анализу справочных и литературных источников. Мы ставим эксперименты, проводим опытную работу, учимся анализировать и правильно оформлять результаты.

Кроме того, необходимость включения моего класса в исследовательскую работу была обусловлена и большими отличиями в развитии обучающихся: с одной стороны – два ученика плохо усваивали программу одновременно вместе со всеми, с другой, на фоне остальных успевающих выделились восемь одарённых детей.

Организация индивидуальных ученических исследований и специально разработанные интегрированные уроки, предполагающие коллективное выполнение исследовательских заданий, а также коллективные проекты дали вполне конкретные результаты, а именно:

1) повысился уровень знаний обучающихся, что проявляется в более глубоком понимании закономерностей изучаемых явлений;

2) изменился уровень сформированности мыслительной деятельности детей, они стали рассматривать учебный материал как самостоятельно добываемую важную для них информацию;

3) стали ярче проявляться познавательные интересы детей и их стремление к активной самостоятельной работе на уроках и во внеурочное время;

4) повысился уровень воспитанности обучающихся;

5) школьники начали активно участвовать в творческой проектной деятельности.

В связи с современной насыщенностью учебного материала невозможно только на уроке создавать условия для полного совершенствования творческих и интеллектуальных способностей. Эта проблему решаю с помощью дополнительных консультаций, факультативной деятельности. В результате для большинства детей создаются оптимальные условия обучения: они реализуют свои способности, осваивают программу, при этом никто не «выпадает» из образовательного процесса.

Я выявляю и развиваю одаренных детей через конкурсы, олимпиады, а также через систему воспитательной работы. Для этого использую разнообразные формы:

- предметные викторины (например, «Эти забавные животные», «В здоровом теле – здоровый дух!»);
- творческие и интеллектуальные конкурсы (например, конкурс объемных моделей Вселенной);
- «Мозговые штурмы» и др.

Уже в течение нескольких лет ученики моего класса под моим руководством успешно разрабатывают исследовательские проекты в рамках изучения ряда учебных курсов. На районной конференции исследовательские проекты Кочетковой Юлии, Селезневой Татьяны «Влияние мобильного телефона на организм человека», Макарова Кирилла и Глебова Святослава «Питание в школе №22 как непременное условие полноценного здоровья человека» были отмечены как интересные и актуальные, участвовали и занимали призовые места в конкурсах различного уровня, а проект обучающихся Винокурского Дмитрия и Шарко Даниила «Изумруд как средство развития потенциала Свердловской области и России» получил дипломы за первые места в конкурсах: «Зажги свою звезду!», «Татищевские чтения», второе место – в научно-практической конференции районного уровня.

Анализ особенностей организации исследовательской и проектной деятельности позволяет сделать вывод, что и та и другая при правильной их организации создают условия для интеллектуального, творческого, личностного развития обучающихся. Они направлены на создание у детей качественно новых ценностей на основе самостоятельного приобретения новых знаний, значимых для них на данном этапе развития. Обучающиеся, осознающие свою способность приобретать новые знания, самостоятельно и продуктивно расширять свой кругозор, переходят на принципиально иной уровень учебной мотивации, приобретают более высокий статус в школьной среде.

Бодунова Й. Т.
Побережнюк Е. В.
г. Екатеринбург

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ МБОУ СОШ №22

Ребенок растет, меняется. Совсем недавно он был прилежным первоклассником, а теперь уже он уже подросток. Особенности учебной деятельности детей определяются их возрастными физиологическими и психологическими особенностями.

С первого по четвертый класс нашей школы проходит начальный этап диагностики одаренности. Учащиеся, проявляющие лучшие показатели, привлекаются к дополнительной работе: участие в предметных олимпиадах, проектной деятельности и т.д. Но на данном этапе школьники только пробуют свои силы и возможности, переживают первые победы и неудачи, концентрируя свои предпочтения в той или иной области. Далеко не все одаренные дети сохраняют свою активность к пятому классу, но в то же время появляются новые участники, достигшие творческой зрелости к этому возрасту.

Пятый класс для учащихся довольно сложный период, т.к. они переходят к новым условиям обучения в среднем звене, требующим от них некоторой адаптации. Переход из начальной школы в среднюю связан с возрастанием нагрузки на психику. Резкое изменение условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе на «самого маленького» в средней – это является довольно серьезным испытанием для психики школьника.

Именно поэтому, начиная с пятого класса, мы проводим работу по включению детей в любую духовно-практическую деятельность с учетом возрастных особенностей, потребностей региона, страны и конкретно личности. Показывая первые успехи в нестандартной для себя ситуации, у учащихся появляется обоснованный мотив на дальнейшую деятельность. Немаловажную роль в этом играет проектно-исследовательская деятельность, на которую предполагается 15% урочного времени и гораздо большее количество внеурочного. На

уроках природоведения реализуются проекты по темам: «Планеты солнечной системы», «Горные породы и минералы», «Состав воздуха», «Строение клетки» и т.д. Работа носит не только описательный характер, но и включает в себя элементы объемного моделирования, что позволяет максимально развивать сенсорные системы ученика. В тесном взаимодействии с Детским Экологическим Центром, под нашим руководством реализуются проекты естественнонаучной направленности: «Кто такой мышонок Пик? Какое животное является прототипом этого персонажа», «Науки биологического цикла».

Средний школьный возраст характеризуется бурным ростом и развитием всего организма. Восприятие подростка более целенаправленно, организовано и планомерно, чем у младшего школьника. Внимание произвольно, избирательно. Подросток может долго сосредоточиваться на интересном материале. Запоминание в понятиях, непосредственно связанное с осмысливанием, анализом и систематизацией информации, выдвигается на первый план. Для подросткового возраста характерна критичность мышления. Для учащихся данного возраста свойственна большая требовательность к сообщаемой информации, улучшается способность к абстрактному мышлению. Происходит интенсивное, нравственное и социальное формирование личности. Происходит качественное усложнение материала, с которым работает ученик, требования к его анализу, аргументации, а также грамотной речи. Огромную роль сыграл в этом проект совместно с ДЦ «Галактика» – «Жизнь. Летопись. Память» в 2009-2010 учебном году, в рамках которого учащиеся 6 «В» класса: Башкарева Юлия, Комарова Ксения, Коновалова Полина, Неверная Кристина, Степанов Андрей в течение всего года изучали историю мемориального комплекса школы, создавали, оформляли в виде презентации творческие отчеты, успешно защищали их. А итогом работы служило создание проекта собственного памятника детям войны, воплощенного в форме объемной модели, компьютерного варианта в программе 3D MAX, создание сметы и обоснование. Данная работа проводилась в сотрудничестве с педагогом и учащимися МОУ СОШ №178 г. Екатеринбурга. Данная работа помогла учащимся сравнивать, находить общие и отличительные черты, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. Также поощрялось самостоятельность мышления, высказывание собственной точки зрения. Достаточно высоким уровнем для шестого класса явилось создание нечего нового на основе имеющихся сведений.

Для старшего подросткового возраста характерны повышенная возбудимость, ранимость и обидчивость, резкая смена настроения, иногда рассеянность и неусидчивость доставляют немало проблем в школе и, как следствие, мягко говоря, огорчают родителей. Еще одной причиной повышенной утомляемости и переменчивости подростка являются пресловутые «гормоны». Старший школьный возраст «включает» в более активный режим гипофиз, активизирующий работу многих других желез, в том числе и половых, и рост организма. Активно функционирует и щитовидная железа, отвечающая за протекание процессов обмена веществ и делающая их более интенсивными. Старший школьник в это время даже обычные нагрузки переносит труднее и устает. Целенаправленная деятельность под руководством учителя помогает сгладить многие негативные моменты данного периода.

Наиболее показательным был для данного возраста проект «ГМО: за и против», выполненный учеником нашей школы Вахницким Владиславом, в рамках которого исследовались продукты питания нашего региона с точки зрения содержания в них ГМО, использован метод анкетирования, сравнения, анализа. Результаты представлены в виде схем, таблиц, диаграмм и мультимедийной презентации. Тема нашла активный отклик у одноклассников и учителей школы.

Работа с одаренными детьми нашей школы отмечена грамотами и дипломами призовых мест различных конкурсов и других мероприятий. Положительный результат стимулирует учащихся на дальнейшую деятельность в этой области.

Бредихина И.А.
г. Екатеринбург

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Истоки проблемы развития и становления познавательной самостоятельности уходят вглубь античности. В теориях обучения и воспитания, созданных древними греками, значительное место уделялось развитию самостоятельности в суждениях. Так, Гераклит придавал главное значение в процессе обучения способности самостоятельно мыслить, овладевать пониманием, откуда он делал вывод о

ведущей роли самовоспитания и самообразования в становлении личности. Разработанный Сократом метод обучения, получивший название эвристической беседы, есть метод, направленный на развитие познавательной самостоятельности.

И все же основоположником методики обучения, развивающей у учащихся самостоятельность как черту личности, можно, вероятно, считать Я.А. Коменского, который полагал, что лишь побуждая детей к накоплению собственного личного опыта в процессе активной самостоятельной деятельности, можно будет реформировать школу, превратить ее в место, где формируется личность [Коменский, 1982, 655].

Большое значение развитию активности и самостоятельности придавали П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский. Однако И. Я. Лернер справедливо отмечает в своем диссертационном исследовании, что, хотя педагоги прошлого высказывали идею о необходимости развития самостоятельности учащихся и, в частности, самостоятельности их мышления, это не меняет общей картины, ибо их идеи не внедрялись в реальную практику школы и, кроме того, выражались они в такой общей форме, что истолковывать их можно было очень широко [5]. На деле большей частью речь шла о необходимости сознательного усвоения знаний учащимися. Тем не менее, то обстоятельство, что вопросы необходимости развития самостоятельности учащихся возникали в дидактике, начиная со времен античности, есть свидетельство того, что рассматриваемый феномен имеет, во-первых, генетические корни, поскольку, он соответствует «природе человеческой» [5]; во-вторых, социальные корни, ибо в конечном итоге именно самореализация индивидов обеспечивает непрерывность социального процесса [2], и где нет деятельности, там нет самостоятельности; в-третьих, дидактические, ибо самостоятельность, в том числе и познавательная самостоятельность, это динамичная категория, и в дидактике подчеркивается принципиальная связь между развивающим характером обучения и познавательной активностью и самостоятельностью [1].

Необходимость развития познавательной самостоятельности учащихся и студентов подчеркивают и современные исследователи, писатели, деятели образования. Подтверждением тому служат не только труды ученых, но и различные нормативные документы, регулирующие деятельность образовательных учреждений [4], и это вполне объяснимо, поскольку процесс учения – это не пассивное по-

глощение знаний, поступающих или даже навязываемых извне. Обучающийся активно познает окружающую действительность в соответствии с имеющимся опытом. Устанавливая взаимодействия между запасом знаний и новой информацией, он проявляет самостоятельность, которая может быть выражена в разной степени (частичная самостоятельность, полная самостоятельность). Однако способность усваивать знания не означает автоматической готовности студента к самостоятельному определению и осуществлению программы своего профессионально-ориентированного обучения. Следовательно, процессом развития познавательной самостоятельности студентов необходимо управлять.

С другой стороны, «самоуправление» является сущностной характеристикой самой категории «познавательная самостоятельность», под которой понимается способность и готовность к управлению своей профессионально-ориентированной деятельностью. Согласно данным психологической науки, индивидуум определяет свои поступки, ориентируясь не на воздействия извне, а исходя из собственных знаний и убеждений. Познавательная самостоятельность – это внутренняя характеристика индивида, внешним ее проявлением является самостоятельная учебная деятельность (СУД). Исходной единицей строения СУД являются действия учащихся «как универсальная форма выражения познавательной активности учащихся» [6]. Тогда структура СУД повторяет структуру любого другого вида деятельности: самостоятельное целеполагание, самостоятельное определение предмета деятельности, самостоятельный выбор средств деятельности, самостоятельное исполнение и контроль.

В связи с переходом на двухуровневую модель образования (бакалавриат и магистратуру) требования к усвоению предмета «Иностранный язык» на неспециальных факультетах несколько меняются. Начнем с того, что иностранный язык как учебная дисциплина должен присутствовать согласно ФГОС третьего поколения в учебных планах как бакалавриата, так и магистратуры. В структуре основной образовательной программы бакалавриата это предмет базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла, в магистратуре иностранный язык относится к предметам профессионального цикла или общенаучного цикла. Следовательно, содержание обучения в бакалавриате и магистратуре должно быть разным. Так, в бакалавриате речь должна идти, прежде всего, о владении базовыми знаниями в области иностранного языка на уровне бытового общения, а также на

уровне, необходимом для решения некоторых профессиональных задач выпускника бакалавриата. Учащийся магистратуры, безусловно, должен уметь пользоваться изученными иностранными языками в профессиональной коммуникации, для чтения общей и профессиональной литературы.

Однако при исследовании требований государственных образовательных стандартов в области иностранного языка гуманитарных факультетов, были обнаружены большие расхождения. Например, в ФГОС магистратуры встречаются даже требования «свободно пользоваться иностранным и русским языком как средством делового общения» (ФГОС 033000 Культурология, 034700 Документоведение и архивоведение и др.). Наиболее адекватными, как нам представляется, являются требования ФГОС 035300 Искусства и гуманитарные науки – «способность использовать знания иностранного языка на определенном уровне для решения конкретных профессиональных задач». Думается, что задача свободного использования иностранного языка как средства делового общения особенно после двухлетнего перерыва между программами бакалавриата и магистратуры является неосуществимой, если не иметь в виду дополнительное образование.

В любом случае, само построение двухуровневой системы иноязычного образования на неязыковых факультетах предполагает наличие у студентов развитой познавательной самостоятельности, умений самостоятельного совершенствования иноязычной профессионально-ориентированной деятельности, поскольку двухлетний перерыв в иноязычном образовании приведет к существенной деавтоматизации сформированных умений и навыков.

Следовательно, вопрос о необходимости развития познавательной самостоятельности в русле современной образовательной политики становится еще более актуальным. Вместе с тем научно-методическое обеспечение затронутой проблемы в литературе освещено явно недостаточно. Отсутствуют практические пособия, направленные на формирование умений совершенствования самостоятельной учебной деятельности (СУД) по иностранным языкам (по сути, они необходимы по каждому иностранному языку и по каждой отдельно взятой специальности).

Проведенный опрос среди молодых преподавателей – выпускников классических университетов (где, как известно, традиционно доля выполняемых самостоятельных работ всегда была значительно выше по сравнению с другими видами отечественных вузов) показал,

что 18% начинающих преподавателей регулярно обучают студентов умениям и навыкам самостоятельной работы (СР), 82% – лишь эпизодически. При ответе на вопрос «Какие трудности вы испытываете при формировании у студентов умений СУД по иностранному языку?» отмечалось, что трудности связаны с организацией и планированием СУД. Кроме того, лишь 5 % самостоятельно разрабатывают систему мероприятий по формированию и развитию умений СУД у студентов, остальные либо привлекают «элементы различных методик, хотя не совсем комплексно», либо «пытаются создать собственный комплекс, компилируя разрозненные материалы», отмечая при этом, что испытывают большие трудности и неуверенность в эффективности данного комплекса.

Одним словом, результаты опроса показали, что, во-первых, уверенность в том, что у выпускников классических университетов сформированы умения СУД в области иностранных языков не совсем обоснована, (данное утверждение нуждается в более тщательной проверке), во-вторых, необходим целостный учебно-методический комплекс для формирования и совершенствования иноязычных профессионально-ориентированных умений СУД.

Рассмотрим структуру данных умений. Поскольку умения – это суть действия, то при рассмотрении действий СУД по иностранному языку мы получаем системное описание умений совершенствования самостоятельной деятельности по иностранному языку. Рассматривая типологию действий СУД, осуществляемую студентами языковых специальностей по иностранному языку, И. А. Гиниатуллин предлагает деятельностно-компонентную классификацию [1], согласно которой выделяется три типа практико-языковых познавательных действий *аутометодические, предметные и профессионально-прикладные*. При этом функция профессионально-прикладных действий СУД, согласно теории И. А. Гиниатуллина, заключается в том, чтобы связать предметные действия со сферой их профессионального применения.

Думается, что в условиях неязыкового вуза предметные и профессионально-прикладные действия будут сливаться в одну группу, если, конечно речь не идет о начальном этапе обучения в вузе, где, как правило, проводится коррективный курс, не предусматривающий использование профессионально-ориентированных материалов. Назовем этот тип действий предметно-профессиональным.

Аутометодические действия будут осуществлять методическую регуляцию предметно-профессиональных действий, их дидактически целесообразное упорядочивание и создание благоприятных условий для усвоения предметных и профессионально-прикладных действий [1].

Формирование вышеобозначенных групп действий в бакалавриате будет происходить в два этапа. На первом этапе - корректировочном речь пойдет о формировании аутометодических и предметных действий, второй этап – основной будет посвящен совершенствованию аутометодических действий, а также формированию и развитию предметно-профессиональных действий.

Центральными вопросами при организации процесса обучения иностранному языку уже в структуре бакалавриата становятся следующие:

- как научить студентов определять, что учить, ставить перед собой цели и задачи процесса познания;
- как сформировать индивидуальный стиль учения, необходимые стратегии работы с учебным материалом, выбирать верные тактические действия;
- как контролировать динамику собственного прогресса при овладении иностранным языком и при этом своевременно вносить необходимые коррективы.

Не менее важными, с нашей точки зрения, являются задачи организации самостоятельной работы и системы отчетности за проведенную работу на третьем и четвертом году обучения, когда иностранный язык выпадает из аудиторной работы студентов. В противном случае иноязычное образование в условиях магистратуры тоже следует начинать с коррективного курса, а если учесть, что количество аудиторных часов в большинстве специальностей – 72, то он может растянуться почти на весь период обучения в магистратуре. Думается, что иноязычное образование, заключающееся в постоянной корректировке и повторении, едва ли можно будет назвать эффективным.

Примечания

1. *Гиниатуллин И.А.* Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете / И.А. Гиниатуллин. Свердловск, 1990.
2. *Кемеров В.Е.* Введение в социальную философию / В.Е. Кемеров. М., 1996.

3. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. М., 1982.
4. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.* М., 2002.
5. *Лернер И.Я.* Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности при изучении гуманитарных дисциплин. / И.Я. Лернер: в 2 Т. : Дис. ... др-а пед. наук. М., 1970.
6. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. / П.И. Пидкасистый: Теоретико-экспериментальное исследование. М., 1980.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по направлению подготовки 033000 Культурология (квалификация/степень магистр). [Электронный ресурс]: офиц. сайт Минобрнауки Рос. Федерации. – Режим доступа: URL. [http://www.edu.ru.db-mon/mo/Data /d_10/prm6-1.pdf](http://www.edu.ru.db-mon/mo/Data/d_10/prm6-1.pdf) (дата обращения: 14.11.2013).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по направлению подготовки 035300 Искусства и гуманитарные науки (квалификация/степень магистр). [Электронный ресурс]: офиц. сайт Минобрнауки Рос. Федерации. – Режим доступа: URL. [http://www.edu.ru.db-mon/mo/Data /d_10/prm3751.pdf](http://www.edu.ru.db-mon/mo/Data/d_10/prm3751.pdf) (дата обращения: 14.11.2013).

Воронина А. А.
г. Екатеринбург

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ

В сфере высшего образования в последние годы произошли серьезные изменения, вызванные, прежде всего, присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу, а также реформами, проводимыми в системе образования в целом. Многие годы качественное образование обеспечивалось в рамках традиционного для России специалитета, но с 2011 года специалитет установлен лишь для небольшого числа направлений подготовки.

Введение многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) имеет свои подводные камни, которые, правда, обнаруживаются не сразу. Переход на многоуровневое высшее образование вызвал необходимость менять государствен-

ные образовательные стандарты. И вместо специалистов с присвоением соответствующей квалификации (экономист, инженер и т.д.) вузы теперь будут массово выпускать бакалавров фактически без присвоения квалификации. Примечательно, что Единый тарифно-квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих не использует категорию «бакалавр», что, скорее всего, на практике вызовет определенные вопросы у работодателей и проблемы у выпускников при трудоустройстве.

Однозначно сказать, что выпускники-бакалавры смогут успешно трудоустроиться сегодня нельзя, т.к. массового выпуска их еще не было. Но в то же время на рынке труда достаточно специалистов. Думается, что работодатели будут выбирать именно их, т.к. их уровень квалификации значительно выше. А работодатель имеет право выбирать работников, опираясь прежде всего на их деловые качества, на уровень квалификации, опыт и т.д.

Особого внимания заслуживает качество образования, которое независимо от его уровня в последние годы объективно снижено, несмотря на разработанные системы менеджмента качества, включая и систему рейтинга в оценивании знаний обучающихся. Причин снижения качества образования множество: переход на получение образования в сокращенные сроки, ускоренное обучение, снижение мотивации самих обучающихся, возникновение платного образования, увеличение числа коммерческих образовательных учреждений, снижение уровня государственных гарантий в сфере труда педагогических работников, в том числе и вузов (низкая зарплата преподавательского состава, увеличение норм учебной нагрузки и др.), возникновение потребительского отношения к системе образования в целом и другие.

Кроме того, снижение качества образования происходит и от внедрения новых технологий (электронное обучение, дистанционные технологии), как ни странно. При внешней привлекательности электронного обучения имеется ряд существенных проблем, препятствующих полноценной реализации образовательных программ с обеспечением качественной подготовки обучающихся. Главной проблемой видится неготовность образовательных организаций эффективно применять новые технологии по двум причинам: недостаточность материальной базы для широкого использования возможностей электронных ресурсов; неспособность преподавательского состава мето-

дически обеспечить функционирование электронного образовательного контента на необходимом уровне качества.

Ни для кого не секрет, что система образования достаточно инертна, чтобы быстро реагировать на современные вызовы. Кроме того, значительная часть преподавательского состава вузов – это люди пенсионного возраста, многие из которых даже не умеют работать на компьютере, уже не могут или не хотят осваивать что-то новое, ориентированы на работу по традиционной схеме, собственно, именно на такую работу преподавателей и была нацелена вся система образования. Но решения кадровых проблем, возникших в системе образования, пока не наблюдается. Думается, что для улучшения кадрового обеспечения вузов необходимо не только в отчетах, но и реально повысить заработную плату профессорско-преподавательскому составу, но и избавиться от «преподавательского балласта», который активно представлен практически в каждом вузе. Это преподаватели, имеющие низкий уровень квалификации, не способные работать в современных условиях, не отвечающие требованиям, предъявляемым к работе в высшей школе, включая школьных учителей, преподавателей СПО.

Нельзя не отметить, что за последнее десятилетие увеличилось число выпускников вузов, получивших диплом с отличием. Удивительно: качество падает, а число отличников растет! А на самом деле просто снизился уровень требований к обучающимся, в том числе и потому, что внедрены системы рейтинговой оценки знаний, позволяющие «ловким» студентам избегать экзаменов, т.к. набрав за счет разных видов работ необходимое количество баллов, они получают так называемый «автомат». Но фактически отличных знаний у таких студентов, как показывает практика, нет.

Кроме того, сегодня еще можно пересдать экзамен на повышенную оценку, чего, конечно, раньше и быть не могло. Поэтому неслучайно работодатели при приеме на работу выпускников образовательных учреждений тщательно изучают приложение к диплому, проводят тестирование, иные проверки, опросы с целью выявить реальный уровень знаний. Нередко выпускников вузов первоначально берут на работу стажерами, и не факт, что после стажировки они останутся работать. Особое внимание работодателей привлекают выпускники, имеющие диплом с отличием, к ним предъявляются повышенные требования.

В связи с этим думается, что необходимо отказаться от чуждых для российского образования различных систем менеджмента качества, которые не только не служат повышению качества образования, но и стимулируют его снижение.

На уровне качества высшего образования негативно сказывается изменение подходов к разработке государственных образовательных стандартов. Отсутствие единства в данном вопросе на государственном уровне приводит к абсурдным фантазиям конкретных разработчиков образовательных программ и создает нередко не необходимую свободу, а некий произвол, приводящий, в том числе, и к трудностям выпускников при трудоустройстве. Работодателю не всегда понятны формулировки и содержание направлений подготовки. Нередко и вузы не очень понимают, кого они готовят и выпускают.

В настоящее время в вузах началось внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), называемых 3+. Фактически сегодня вуз самостоятельно обеспечивает наполнение образовательных программ, разрабатываемых на основе ФГОС. На практике работа по реализации ФГОС 3+ вызывает много вопросов, т.к. в самом стандарте обязательными являются только четыре дисциплины, остальное зависит от самого вуза. Казалось бы это и неплохо. Но на практике разработать продуманную образовательную программу не так-то просто, учитывая и внутренние противоречия, в том числе межкафедральные, которые есть в каждом вузе. В некоторых вузах разворачивается настоящая борьба за часы в учебных планах, а фактически – за перспективу дальнейшей работы. Безусловно, есть и концептуальные разногласия. А «платить» за все это будут, конечно же, обучающиеся.

Думается, что в целях обеспечения качества образования необходимо все-таки установить единые внятные стандарты по структуре, как это было предусмотрено стандартами второго поколения, что позволило бы не только сократить срок обучения до 4-х лет по очной форме обучения, но и содержательно наполнить нужными дисциплинами, а не передавать полностью содержание образовательных программ на уровень вуза, поскольку вуз ориентируется на свои возможности, в том числе и на сохранение «умирающих» кафедр и интересов отдельных преподавателей, а не на потребности обучающихся, и тем более не на рынок труда.

В последнее время много говорят о необходимости развивать магистратуру. Надеяться, что магистратура будет массовой, не при-

ходится. Это противоречит и самой идее магистратуры. Но в то же время магистратура является обязательной ступенью высшего образования для тех, кто хочет заниматься наукой, ведь бакалаврам в аспирантуру дороги нет. А это приведет к оттоку желающих заниматься наукой, в том числе и фундаментальной. Думается, что такое положение не может устраивать государство.

Говоря о проблемах системы высшего образования в России, нельзя не сказать о возрастающем уровне бюрократизации. Бесконечные отчеты, формируемые в огромные кипы бумаги, мониторинги, документы по самообследованию, забюрократизированная процедура государственной аккредитации и т.д. Складывается впечатление, что вуз создан не для осуществления образовательной деятельности, а для обеспечения чиновников работой. И с каждым годом ситуация только усугубляется. Одной из причин бюрократизации видится организованная вынужденная «борьба» с массовым высшим образованием. В свое время в России было разрешено платное образование для того, чтобы система выжила. Она выжила и превратилась в гигантскую систему с огромным количеством образовательных организаций, к сожалению, очень разных по уровню подготовки обучающихся. Вот и встает вопрос: как с этим бороться? Думается, что проще решить эту проблему не с помощью мониторингов и аккредитации, а простым административным решением, в частности, закрывать филиалы в том случае, если у филиала нет материальной базы и нет своих научно-педагогических кадров. Конечно, государство не может содержать такую структуру. Думается, что этот вопрос требует скорейшего решения.

Анализируя реальное положение в системе высшего образования, можно сделать вывод, что мы сегодня увлеклись чуждыми нам европейскими и иными стандартами, потеряв практически все наше ценное в системе высшего образования. Хочется верить, что адекватная оценка происходящему будет рано или поздно дана на соответствующем государственном уровне. Есть еще шанс вернуться к истокам образования настоящего, нужного, ценного как для государства и общества в целом, так и для каждого человека.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРИ ОБУЧЕНИИ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

В современном российском обществе существенной стороной его изменений является переход к новой цивилизации, которая конкретно ставит запрос на личность будущего специалиста, ориентированного на свою будущую профессиональную деятельность. Изменение требований к подготовке современного специалиста наукоемкого производства, определение ее смыслового, дискурсивного содержания, выражающегося в личностно – социально – профессиональных компетенциях, востребованных конкретными видами профессиональной деятельности и соответствующего потребностям личности, общества, рынка труда. Следует отметить, что в теории и практике отечественной и зарубежной педагогической науки существует огромное разнообразие определений понятия «подготовка специалиста» [3], объединенных ключевым компонентом – педагогической системой.

В общепринятой лексике теоретиков и практиков педагогической науки довольно часто в разных контекстах употребляется понятие система (система обучения, воспитания, система методов). Но в процессе использования данного понятия в него часто не вкладывается изначальный истинный смысл: «Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и вступающее во взаимодействие со средой как целостное явление» [3].

В научной литературе содержится множество формулировок понятия «система». При этом выделяются два основных подхода: 1) указание ее целостности в качестве существенного признака всякой системы; 2) понимание системы как множества элементов вместе с отношениями между ними. Как свидетельствует теоретический анализ подходов, проведенный в ходе научного исследования, второй подход характеризуется наличием несостоятельности по следующим основаниям: присутствует принципиальное отличие множества от системы, при формировании множества исходными являются элементы, а для системы генетически первичным является признак цело-

стности. Для системы элементы заранее не задаются, они отбираются самим исследователем. Причем каждый объект допускает возможность различных модификаций в соответствии с определенными критериями. Но в обоих подходах просматривается инвариантный признак: идея взаимодействия множества частей, элементов и интеграция их в целое.

Отечественный теоретик-системник В. Г. Афанасьев выделяет следующий ряд ключевых признаков системы [1]:

- *наличие составных элементов* (компонентов, частей), из которых образуется система. Элемент – это минимальная единица, обладающая основными свойствами данной системы и имеющая предел делимости в ее рамках. Минимальное число элементов в системе – два;

- *наличие структуры*, т.е. определенных связей и отношений между элементами. Связь – это такое взаимодействие, при котором изменение одного компонента системы приводит к изменению других компонентов. В свою очередь, меняется и тот компонент, который вызвал это взаимодействие. Связи существуют между отдельными компонентами и между компонентом и всей системой в целом. Способ связи между элементами определяет структуру системы;

- *наличие интегративных качеств* (системность), т.е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему. Интегративность – это результат, получаемый от взаимодействия элементов;

- *наличие функциональных характеристик* системы в целом и отдельных ее компонентов;

- *целеустремленность* системы. Каждая система создается для достижения определенной цели. В связи с этим функции ее компонентов должны соответствовать цели и функции всей системы. Данное свойство является типичным для биологических и социальных систем;

- *наличие коммуникативных свойств*, которые проявляются в двух формах: во-первых, взаимодействие с внешней средой (среда – это совокупность всех условий, которые окружают вещь, растение, животное, человека и непосредственно или косвенно воздействуют на них; определена, выявлена и установлена технология среды: идеологическая, политическая, экономико-производственная, социально-бытовая, культурная, природно-экологическая, образовательная); во-

вторых, во взаимодействии данной системы с суб- и суперсистемами, т.е. с системами более низкого или высокого порядка;

- *наличие историчности, преемственности или связи прошлого, настоящего и будущего* в системе и ее компонентах;

- *наличие управления*. Этот признак, также, как и целеустремленность, является специфическим, в основном, проявляется в системах биологического и социального происхождения и др.

Таким образом, среди представленных признаков выделяются те, которые определяют уровень целостности (качество) системы, зависящей от целеустремленности, т.е. связи всех элементов с целью; полноты состава компонентов; тесноты взаимосвязи и числа связей между элементами системы, полноты функционирования всех элементов системы.

Представленные признаки используются как основополагающие для формирования понятия – «система – целеустремленная целостность с высшей средой взаимосвязанных элементов, обладающих новыми интегративными свойствами, отсутствующими ранее у каждого из этих элементов» [1]. Данное понимание системы используется при формировании системного подхода как направления методологии научного познания и социальной практики, в основе которой находится рассмотрение объектов как систем. Системный подход, таким образом, ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и объединения их в единый теоретический блок [5].

В силу объективных законов развития общества педагогическая система постоянно детерминируется той социальной системой, частью которой она является. Но поскольку взаимодействие по линии метасвязи (внешней для педагогической системы) идет избирательно, отдельными гранями, свойствами, то изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой элемент или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на управление материальной базы вуза, на модернизацию системы высшего образования, на реализацию ФГОС ВПО, интеллектуализацию учебного процесса и другие. В ходе научного исследования установлено, что именно этот механизм вскрывает природу взаимодействия компонентов педагогической системы и является своеобразным фактором для понимания многих ошибок в принятии управленческих решений в системе высшего образования. Педагогическая наука доказала, что причины многих неудачных реформ

высшего образования заключаются в несистемном, локальном подходе к преобразованию элементов ее системы.

В сложном вопросе о структуре компонентов педагогических систем среди исследователей [4] нет единого мнения. Это объясняется тем, что выбор данных компонентов, т.е. подсистем, может иметь различные основания, является в известной степени творческим моментом. С другой стороны, педагогическая система исследуется в динамике или статичном состоянии как педагогический процесс. Для понимания педагогической системы в статичном состоянии важно учитывать взаимосвязанные компоненты: педагогов и обучаемых (субъектов), содержание образования и материальную базу (средства).

Взаимодействие компонентов педагогической системы порождает педагогический процесс, т.е. она создается и функционирует с целью обеспечения оптимального протекания педагогического процесса. Главная функция педагогической системы – осуществление целей, которые задаются ей обществом.

Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Она, в свою очередь, своими подсистемами подпитывает все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции, объединяющиеся в систему образования. Ведущей подсистемой в системе образования является общеобразовательная школа. Для результативного функционирования педагогических систем, имеющих целью воспитание личности обучающихся, общество создает систему подготовки воспитателей – педагогические колледжи и вузы, как педагогические системы. Проявляя заботу об уровне профессиональной подготовки молодежи и взрослого населения, общество создает поливариативные педагогические системы их профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Виды педагогических систем различаются не сущностными характеристиками (они в большинстве своем идентичны), а их назначением и особенностями организации и функционирования. Так, в системе общеобразовательной подготовки основой является педагогическая система «школа» с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный (школы с продленным днем), интернатный (школа-интернат, детский дом, суворовские и нахимовские училища и др.). Вариантами педагогической системы «школа»

являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др.

В системе высшего профессионального образования варианты педагогических систем прослеживаются аналогично.

Основой является педагогическая система «вуз» с вариантами в зависимости от режимов работы: очный, заочный, вечерний, дистанционный, послевузовский (аспирантура, докторантура, бакалавриат и магистратура), повышение квалификации и переподготовка кадров отраслевой принадлежности. Вариантами педагогической системы «вуз» являются альтернативные учебные заведения дополнительного образования: центры психолого - педагогической подготовки инженерных работников, центры нетрадиционной медицины и другие виды при образовательных и научных учреждениях высшего профессионального образования.

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, инновационные идеи относится к авторским педагогическим системам, авторской школе. Примером являются педагогические системы Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, М. И. Махмутова, А. А. Кирсанова, П. А. Кирпичникова, С. Г. Дьяконова и других современных педагогов-новаторов и руководителей образовательных учреждений.

Анализ современной теории и практики педагогической науки, проведенный в ходе диссертационного исследования, свидетельствует, что понятие «педагогическая система» в современной дидактике стало занимать ключевые позиции. Объясняется эта тенденция значением системного подхода в успешном решении педагогических проблем, среди которых взаимодействие преподавателя и студента определяет ход образовательного процесса, ориентированного на стратегическую цель – формирование личности будущего специалиста с заданными качествами. Данную педагогическую компоненту, по мнению А. М. Новикова [4], тоже можно считать педагогической системой, выделив в ней следующие группы элементов: цели образования, содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; педагоги (учителя, преподаватели, воспитатели); обучаемые (учащиеся, студенты). При этом главным системообразующим элементом любой педагогической системы являются цели [4].

Цели, задаваемые педагогическим системам, образуют их гибкую иерархию:

- первый уровень – социальный заказ общества, его различных социальных групп всем подсистемам образования на определенный общественный идеал формируемой личности как человека, гражданина, профессионала;
- второй уровень – это образовательная цель для каждой образовательной учебной программы, для каждого типа образовательных учреждений в отдельности, в которой социальный заказ трансформирован в понятия и категориях педагогики;
- третий уровень – это те педагогические цели, которые реализуются повседневно, на каждом учебном занятии [4].

Реализация целей педагогических систем осуществляется в ходе педагогического процесса. Педагогический процесс в свою очередь обусловлен целями образования и взаимодействием его основных компонентов: содержание обучения; преподавание, т.е. деятельность учителя-преподавателя; учение – деятельность учащихся, студентов; средства обучения.

С позиции системного подхода безосновательным представляется считать методы педагогической деятельности, приемы, средства коммуникативного взаимодействия, организационные формы в качестве структурных компонентов педагогического процесса. Они, также как и цель, имманентны динамической системе «преподаватель – студент». Внутри этой системы в результате их взаимодействия зарождаются методы, приемы, формы организации и другие элементы педагогического процесса.

Рассматривая педагогический процесс как подвижную систему и предполагая, что его динамика, движение обусловлены взаимодействием или обменом деятельностью главных участников, проследить переход педагогического процесса из одного состояния в другое можно лишь определившись с его основной единицей. Только при этом условии, как убедительно подтверждают результаты изучения педагогической теории и практики [3, 4], можно понять педагогический процесс как развивающееся взаимодействие его субъектов, направленное на решение образовательно-воспитательных задач.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия «преподаватель – студент» возникают разнообразные ситуации. Привнесение в эти ситуации педагогических целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача. При обучении в течение всей жизни нуж-

но учитывать и педагогическую систему, которая сопровождает личность в образовательной среде любого вуза.

Примечания

1. *Афанасьев, В. Г.* Мир живого, системность, эволюция, управление. – М., 1986.
2. *Вьюгин, С. В.* Методологические основы развития интеллектуального потенциала студента технологического вуза: монография. – Казань, 2010,
3. *Зеер Э. Ф.* Психология личности – ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург, 2000.
4. *Новиков А. М.* Методология образования, - М.:Эвгос, 2004.
5. *Сергеева В. П.* Управление образовательными системами. – М. 2000

Гайсина Л. М.
г. Уфа

ТЕОРИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕФТЕГАЗОВОГО КОМПЛЕКСА РОССИИ

Важнейшей концепцией образования XXI века стала идея о необходимости обучения человека в течение всей жизни - так называемая теория непрерывного обучения и образования. Непрерывное образование - процесс и принцип формирования личности, предусматривающий создание таких систем образования, которые открыты для людей любого возраста и поколения и сопровождают человека в течение всей его жизни, способствуют постоянному его развитию, вовлекают его в непрерывный процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами поведения (общения). Непрерывное образование предусматривает не только повышение квалификации, но и переподготовку для изменяющихся условий, и стимулирование постоянного самообразования.

Одним из оснований концепции непрерывного обучения стало понятие «человеческой компетентности» В 70-е годы западные ученые пришли к выводу, что причиной многих проблем, с которыми сталкивается человечество, является стремительное отставание способности человека справляться с изменениями в окружающем мире от темпов этих изменений, или некомпетентность. Американский ученый, известный специалист в области образования взрослых М. Ноулз, видел

выход из складывающегося кризиса некомпетентности человечества в «создании программы доведения компетентности поколения взрослых людей до того уровня, который необходим для их деятельности, адекватной условиям постоянных изменений» [1, с. 256]. Такие программы и разрабатываются в рамках концепции непрерывного образования.

Теория непрерывного обучения предусматривает более равномерное распределение в течение жизни человека периодов обучения и производственной деятельности. Создатели концепции непрерывного обучения считают, что каждому человеку должна быть предоставлена возможность приобретать необходимые ему умения, навыки, знания не раз и навсегда, а по мере того, как у него возникает в них потребность. В рамках простого высшего образования, за несколько лет обучения, человек физически не может освоить весь необходимый ему объем информации; к тому же эта информация постоянно обновляется, ее объем непрерывно растет (сегодня же наука развивается настолько быстрыми темпами, что инженерное знание устаревает на 20% ежегодно [2, с. 410]).

Существующая система непрерывного фирменного профессионального обучения персонала нефтегазового комплекса позволяет сегодня комплектовать производственные объекты квалифицированными кадрами, однако быстро развивающийся современный рынок с его техническими и технологическими инновациями требует постоянного переобучения работников. Поэтому необходимо внедрение инновационных обучающих технологий; нужны четкие рекомендации по применению имеющихся компьютерных обучающих систем, расширение и укрепление материальной и технической базы корпоративной учебной сети. При возрастании роли человеческого фактора на производстве важным становится профессиональная компетентность персонала. В связи с этим необходимо использовать как внутренние возможности, так и возможности региональных рынков труда. С целью повышения профессионализма работников необходимо создавать централизованные банки данных о персонале компаний, в которые стекалась бы информация от обществ и организаций о вакансиях и данные, о предложении рабочей силы.

Совершенствование методологии развития персонала должно строиться на принципах гибкости, непрерывности и всесторонности обучения. Необходимо формирование и реализация учебных программ по блочно-модульному принципу, использование активных методов обучения, а также знаний в области межличностного обще-

ния и работы в команде. Требуется дальнейшего развития система непрерывного фирменного обучения персонала в направлении повышения роли, качества и специализации каждого учебного заведения, обеспечения интеграции и координации на общекорпоративном уровне достижений в области педагогики и методологии обучения, распространения передового корпоративного опыта. Должно быть сформировано единое информационное пространство для всех участников образовательного процесса, например, через создание информационно-образовательной сетевой программной среды корпоративной учебной сети.

К сожалению, большинство российских нефтегазовых компаний не считают обучение и повышение квалификации сотрудников первоочередной задачей, они пока не уверены в необходимости инвестиций в человеческий капитал. По стране в целом и в ряде нефтегазовых компаний, как показывают наши исследования [3, с. 93-116], продолжается тенденция к снижению расходов на обучение и развитие персонала. Для самих компаний должно быть очень важно расширять возможности развития своего персонала. Это позволило бы не только привлечь новое поколение специалистов, но, что важнее, удержать их.

Те, кто придут устраиваться на работу в нефтегазовый сектор через десять лет, будут требовать для себя большей гибкости и соблюдения надлежащего баланса между работой и частной жизнью. Они не будут устраиваться в какую-то компанию, чтобы проработать в ней всю жизнь, и не будут так же лояльны по отношению к ней, как предыдущие поколения. Специалисты образца 2020 года не будут жить, чтобы работать – они будут работать, чтобы жить. Они будут очень заинтересованы в сохранении соответствующего баланса, который давал бы им возможность выбора и в то же время работать, делать карьеру и обладать достаточными ресурсами, чтобы быть довольными своей жизнью. А всё это может быть достигнуто при гибкости, непрерывности и всесторонности обучения.

Примечания

1. Монди Уэйн Р., Роберт М. Ноу, Шейн Р. Управление персоналом / Пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой, СВ. Кошеловой. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2004. – С. 256.

2. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – 2- изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М, 2002. – С.410.

3. *Гайсина Л. М., Дорожкин Ю. Н.* Управление персоналом в российских компаниях нефтегазового комплекса: современные социальные приоритеты. – Уфа: Изд-во «Нефтегазовое дело», 2010. – С. 93-116.

Галимова М. Т.
г. Екатеринбург

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ-СИРОТ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В работе с детьми из неблагополучных семей, а также оставшихся без попечения родителей, одной из проблем является низкий уровень семейных ценностей среди этих ребят и проблема их социализации к взрослой жизни. После выхода из детского дома им очень тяжело адаптироваться в естественных условиях и устраивать семейную жизнь, опираясь на негативный жизненный опыт в своей семье.

Как бережно и ненавязчиво сформировать у молодого поколения приверженность к системе правильного и безопасного питания, чувство единения с семьей, преемственность эмоционально-энергетических связей, потребность заботиться о близких, развивать и защищать свою семью? Как организовать свое жилище, оптимально концентрирующее положительную энергию и оберегающее нас от отрицательных воздействий природы?

Очень важно современные ориентиры взрослого мира бережно вписать в детские ценности и детское понимание пространства и времени. Как же стимулировать у этих детей устойчивый интерес к благополучным семьям, которые их окружают, и желание впитывать в себя семейное мировоззрение?

В данной статье я задану вопросы культуры формирования семейных традиций у воспитанников Центра социальной помощи семье и детям «Отрада» (Екатеринбург, Октябрьский р-н) через мероприятия клубного сообщества «Муравей МЖК». Они проводятся в рамках социального проекта «МЕЧТА ЖДЕТ КАЖДОГО», куратором которого я являюсь уже в течение 5 лет.

Важная особенность нашего подхода, – не идти к детям в детский дом, а приглашать их к себе. На наших мероприятиях все дети (не домашние и домашние) не гости, а основные инициаторы, создатели, организаторы, распорядители и участники этих мероприятий. Взрослые здесь – только консультанты, кураторы, помощники.

Дети из Центра социальной помощи семье и детям «Отрада» (Екатеринбург, Октябрьский р-н) вовлекаются в организацию и проведение семейных детских праздников на базе подросткового клуба «Мечта» (Екатеринбург, Кировский р-н) и, таким образом, включаются в социальные семейные практики. Это дает возможность восстанавливать у ребенка значимость различных аспектов повседневной культуры, навыки которых традиционно прививаются в семье: гостевания, гостеприимства, подарка, детских сокровищ и тайн, пространства и времени, принятия еды, праздника, путешествия, общественно-полезного труда, здорового образа жизни, гендерных отношений, культуры социальных и межвозрастных связей, единения, поддержки и взаимопомощи, гражданского самовыражения.

Целевая аудитория:

ПЕРВИЧНАЯ:

- дети из детского дома «Отрада» (возраст от 6 до 12 лет)
- трудные безнадзорные дети, посещающие клуб

ВТОРИЧНАЯ:

- педагоги детского дома, клуба
- родители клубных детей
- дети из благополучных семей
- студенты-волонтеры

В основе проекта заложена философия: деликатно, ненавязчиво, не назидательно формировать *семейное мировоззрение* в новом современном контексте, на эмоциональной основе.

Возьмем такую семейную традицию, как *семейное чтение, домашний театр*. Роль книги очень важна для ребенка. Именно книга формирует взгляд на мир, открывает его маленькому человеку, помогает найти свое место в этом мире. Через книгу ребенок понимает многообразие линий жизни, социальных траекторий, что делает его личность богаче, ярче и интереснее. При чтении на основании слов растущий человек строит мир, наполняет его характерами, красками, звуком, цветом. Человек начитанный мыслит сложно, неоднозначно. Книга меняет мышление, создает и обостряет его, учит мыслить. Одна из проблем современной литературы: что предпочитают нынешние дети – классику или современность? Есть мнение, что «классика» устаревает. Как вдохновить детей на чтение классической литературы, со-

вместное переживание и поиск истины? На «Юморину 1 апреля» мы организовали домашний театр и поставили перед собой задачу: вызвать интерес к чтению классики, познакомить с интересными фактами из жизни и творчества Н. В. Гоголя, приобщить к его литературному творчеству.

Взяли отрывок из повести Н.В.Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» (часть 1, «Сорочинская ярмарка») и поставили импровизированное театрализованное представление «Как мужик кобылу продавал». Дети прочитали отрывок, распределили по желанию роли (занавес, черевик, жена, солнце, кобыла, лошадь, воры, сны, мечты, клубы дыма, цыган, овцы и т. д.). Тут же участники смастерили из бумаги своими руками реквизит и костюмы, разрисовали себя красками, приготовленными по специальному безопасному для кожи рецепту. Кроме самого театрального действия: встречи – проводы гостей, подарки, накрывание на стол, публичная презентация авторских блюд, пирогов, совместное чаепитие, уборка, присутствуют все составляющие семейного праздника.

Через *культуру застолья* идет формирование генетических кодов. Ведь в результате правильно построенного питания в семье возвращается зависимость к здоровому образу жизни. Это управляемый процесс с целью возвращения в семью, хотя бы иногда. Женщина, приготавливая хлеб, передает часть эмоциональной энергии всем членам семьи, которые это едят. Это эмоционально-энергетическая связь с теми, кто надолго или ненадолго покидает семью. Обязательно нужны ароматизаторы, ассоциирующиеся с домашней культурой. Должен быть запах, аромат, который ассоциируется с детством и определенными страничками жизни. Беседа за столом – это навыки светского, общественного этикета. Сейчас в фокусе – столовый этикет. Считываются наши возможности по умению пользоваться столовым этикетом, быть удобными для тех, с кем ведешь трапезу. Светские разговоры – это защита, уверенность быть принятым и способ принять других. Делается пауза на чай, кто первый ее заполнит, здесь важно подготовиться. Уже в середине праздника «Юморина 1 апреля» эмоциональная и физическая зажатость детей плавно перешла в свободное, радостное и активное передвижение в пространстве, хозяева и гости перемешались и общались между собой с удовольствием и интересом.

Все любят *Новый год* и традиционно встречают его в семье. В Новый год ребенок впервые посещает *детские утренники*, принимает

дома Деда Мороза, в *новогоднюю ночь* учится в сопровождении родителей расширять праздничное пространство и время, а также ориентироваться в нем. Для ребятишек из «Отрады», попавших на неизвестную территорию, важно помочь сориентироваться в пространстве. Это очень сложно и требует от человека физических усилий, интеллектуальных и эмоциональных вложений. Как научиться *культуре эмоционального движения* в человеческом пространстве? Уже в течение 5 лет мы организовываем *новогодний бал*, торжество «Встречаем вместе Новый Год» и делаем вместе с детьми праздник своими руками. Ключевым мероприятием праздника является мастер-класс от дизайнеров – волонтеров по изготовлению подарка, украшению фоторамки или элементов новогоднего костюма и т.д. В ходе разработки торжества особое внимание мы уделяем вопросам эмоциональной логики, как это предусматривают и социальные семейные практики: наполнить пространство эмоциями и дать им простор (через цвет, аромат, осязание, вкус, форму, фактуру, текстуру и т.д.). Именно через совместное дизайн-творчество развивается чувство единения, гармонии и любви друг к другу. Детей побуждают к активному проявлению творческих качеств: воображению, наблюдательности, изобретательности, гибкости мышления, что содействует переходу от обычной формы мышления к необычной. Как выстроить генетическую семейную связь? Опять опираясь на эмоции через введение звукового, визуального, слухового, осязательного и тактильного ряда, ароматов, совместное творчество и коммуникации. Не может быть ничего случайного. Ведь в будущем ребята должны быть притягательны для противоположного пола и уметь это делать красиво, со вкусом и хорошими манерами. Главное – построить коммуникацию. В этом году каждый смастерил себе бальный головной убор – шляпы для дам и цилиндры для кавалеров. Названия от авторов говорят сами за себя: «Золушка», «Само очарование», «Маг-волшебник», «Мушкетер», «Синдбад-мореход», «Ковбой», «Звездочет», «Снежная принцесса» и т.д.

Не забываем и о главном персонаже клуба «Муравей МЖК – Антик». Это большая ростовая *кукла* с чертами и характеристиками человека, со своей историей рождения и жизни. Это наш герой и важный одушевленный персонаж проекта. Его очень любят дети, когда он приходит на праздники и вдохновляет ребятишек на мечты, как из Маленького муравья вырасти в Большого – трудолюбивого, разумного и дружелюбного. Он – образный хранитель традиций добро-

соседства, гостеприимства, единения и общения. Муравьем все одеваются по очереди. У Антика значительная социальная роль – чтобы каждый открывал для себя понимание утраченных традиций через новое отношение к кукле как хранительнице семейных историй и семейных ценностей. С Муравьем можно обняться, поговорить, поиграть, сфотографироваться. Он дает простор эмоциям и их движению в пространстве (через цвет, осязание, форму, мобильность и т.д.), которое разделяют в данный момент присутствующие.

Не менее важен аспект постоянного *наполнения себя информацией о территории, на которой живем*. Социальная инфраструктура семейного пространства предполагает наличие фотографий, *фотоальбомов, домашнего музея, домашнего архива*. На каждом празднике ребятам вручают фото с прошлых мероприятий каждому в его личный фотоальбом. Проводится экскурсия по клубу, заранее готовится просветительский информационный материал в соответствии с темой праздника. Никто, кроме нас, этого сделать не может. Если что-то расскажем о кусочке города, семьи и дадим возможность отличиться ребенку в своем окружении – важно. Это главный индикатор, по которому отличаются столичные жители от провинциальных. Столичный – где живет, там и столица. Небезразлично, что его окружает. Провинциал – главное стремление: в Москву, в Москву, в Москву.

Всем нам знакомы практики *экологического просвещения в семье* – субботники по уборке территории, посадка деревьев, изготовление и развешивание кормушек зимой – это формы привлечения, участия, проверенные временем, которые дают важные навыки по *защите своей семьи, Малой Родины, общественно-полезному труду, выражению гражданской позиции*. Мы предлагаем новую форму формирования потребностей в активных действиях самому изменить мир. Возможно, вам тоже покажется это интересным. Все дети увлекаются сейчас созданием видеофильмов и выкладыванием их в Интернет. Наши ребята тоже сами придумали сюжет, слепили героев и декорации из пластилина и сняли эко-мультфильм «Как трудно живется муравьям»: семья муравьев мирно живет, трудится. Сигарета, брошенная человеком, и надо спасать свой дом от пожара. Муравьишки смело встают на его защиту и переводят, говоря научным языком, явление социальной агрессивности в социальную солидарность и созидательность.

В заключение можно подвести следующие итоги:

Что значит семейные традиции сегодня? Как их материализовать и передать детям, утратившим возможность расти в семье? Очень просто, как это и делается в семейном пространстве: только через вовлечение в активную деятельность, собственное личностное переживание (физическое, эмоционально-чувственное, интеллектуальное), включение в социальное пространство, наполненное качественными семейными социальными практиками, а именно через клубную деятельность.

Нанизывая постепенно и последовательно инициативы детей, их естественное стремление познавать и осваивать мир, учитывая новый современный контекст и на эмоциональной основе, мы видим, как эти золотые нити повседневной культуры и семейных ценностей сами дети преобразуют в простой и понятной каждому форме.

Такой подход дает возможность каждому ребенку (и домашнему, а в особенности не домашнему):

- открыть для себя реальное осознание семейных традиций как образ счастья, покоя, гармонии и самодостаточности,
- формирует умения и навыки жить с интересом, создавать вокруг себя атмосферу, которая дает другим возможность изменяться к лучшему.
- плавно переводит в легкие традиции XXI века, формирует и развивает новое качество жизни.

Миссия проекта направлена на увлечение и вдохновение молодого поколения к восстановлению, сохранению и развитию утраченных семейных традиций через культуру повседневности, через новое отношение к вещи как хранительнице семейных историй и семейных ценностей, как к источнику вдохновения, развития и защиты семьи.

Как результат ребятами приобретаются необходимые знания и навыки, на основании которых они будут чувствовать себя современными, идентичными окружающему миру, подводятся современные основы под процессы формирования и развития семейного мировоззрения с возможностью его повторения в своей семье и передачей в последующие поколения, а также формируется у воспитанников устойчивая инициативная потребность по наращиванию умений и навыков в организации семейного совместного интересного досуга.

Зайцева В. В.
г. Екатеринбург

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Основной целью обучения английскому языку и изучения его аспирантами и соискателями в рамках программы подготовки к сдаче кандидатского экзамена является достижение уровня практического владения языком, позволяющего использовать его в научной работе и профессиональной деятельности. Задачами программы подготовки к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку является поддержание ранее приобретенных навыков и умений иноязычного общения и их использование как базы для развития коммуникативной компетенции. Но насколько бы эффективной ни была сама программа, в ходе обучения неизбежно возникает ряд проблем, связанных с присутствием внутри одной группы аспирантов и соискателей с различным уровнем подготовки, разного возраста и разных специальностей. Эти проблемы и призван решить дифференцированный подход к обучению.

«Понятие "дифференцированный подход" определяется как подход к процессу обучения, в русле которого предполагается дифференциация в различных видах и формах» [1, с.1]. Как и в каждом методологическом подходе, при дифференцированном подходе к обучению преподаватель занимается поиском адекватной организации работы в группе с разным уровнем знаний. Одной из форм дифференцированного подхода к обучению в такой группе является дифференциация по времени обучения. К примеру, при подготовке группы соискателей с разным уровнем знаний по программе подготовки к сдаче кандидатского экзамена, рассчитанной на 72 практических занятия, занятия с менее подготовленными соискателями (уровень А2-В1) возможно начать раньше и отвести первые 36 часов с одной частью группы, уделив время вводному грамматическому курсу, расширению словарного запаса и приобретению речевых умений, необходимых для осуществления уверенной коммуникации при присоединении к группе соискателей с более высоким уровнем знаний (В2-С1). Однако, поскольку этот разрыв в уровне знаний, хотя и будучи сглаженным, так или иначе, будет ощущаться, при обучении взрослых рекомендуется предоставлять им свободу выбора относи-

тельно того, сколько времени им работать над заданием и когда его заканчивать, подбирать индивидуальные задания, в зависимости от подготовки соискателей, тем более, что программа предусматривает индивидуальные занятия с преподавателем, который призван выполнять роль тьютора самостоятельной деятельности обучаемых, диагностируя пробелы в знаниях, чтобы вовремя помочь устранить уже имеющиеся и предусмотреть намечающиеся трудности в усвоении знаний.

Кроме того, необходимо развивать у аспирантов опыт осуществления самостоятельной работы по повышению уровня владения иностранным языком, ориентировать их на самостоятельную работу с информацией, поскольку в современном образовании «важное значение приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, обладающих высоким творческим потенциалом. Уровень профессионализма определяется сегодня не только объёмом знаний и умений, но и творческим подходом к делу. Как никогда актуально развитие стремления к познанию, формирование привычки к самообразованию, преодоление инерции мышления, нестандартное оригинальное мышление и активность в деятельности». [2, с.2]

Было бы несправедливым не рассмотреть проблему обучения в разноуровневой группе с позиции более подготовленных соискателей, которым требуется гораздо меньше времени на выполнение заданий низкого для них уровня сложности и, как следствие, отсутствие интереса к таковым, поэтому необходимым залогом осуществления успешного обучения английскому языку в разноуровневой группе является деление ее на подгруппы и использование преподавателем разных способов или разных учебных материалов для каждой из подгрупп. Здесь речь идет о дифференциации по условиям обучения. Например, преподаватель может считать, что одной подгруппе обучающихся лучше дать задание для совершенно самостоятельной работы, другой предложить выполнить задание в парах, параллельно осуществляя мониторинг, третьей – выбрать эксперта из числа более сильных, а также варьировать уровень и сложность учебных материалов.

Таким образом, приоритетной при дифференцированном подходе к обучению английскому языку в группе с разным уровнем подготовки соискателей является групповая форма работы по отношению к фронтальной, а точнее, работа в парах и подгруппах.

Другой проблемой обучения в аспирантской (соискательской) группе является разный возраст обучаемых. Ведь в группе могут одновременно обучаться как вчерашние магистры, недавно закончившие курс обучения по программе подготовки бакалавров и магистров, так и люди среднего возраста, решившие оформить в диссертацию накопленный практический багаж знаний, в силу ряда причин откладывавшие научный поиск, а теперь готовые составить достойную конкуренцию на рынке труда более молодым ученым, становясь участниками явления Life-Long Learning, однако тем самым создавая определенные трудности и даже вызов для преподавателя, ведущего занятия в такой разновозрастной группе обучаемых. Ведь люди разного возраста испытывают совсем несхожие проблемы в обучении. Например, у людей более старшего возраста возникает проблема обновления лексико-грамматического материала и привыкания к новым методикам обучения, зачастую они еще несут багаж знаний, накопленный в первые годы обучения в вузе. Люди же более молодые гораздо легче усваивают лексику, они открыты всему новому, но их еще предстоит обучить принципам анализа и синтеза учебных материалов, планированию процесса самостоятельной работы. И вот здесь задача преподавателя использовать эту разницу в возрасте во благо, при индивидуальном подходе к каждому обучаемому стимулировать взаимное влияние совсем молодых и более взрослых, поскольку и тем и другим необходимо обогатить свои ресурсы восприятия, перенять опыт, а также интегрировать лексику друг друга.

Особенно интенсивно подобное взаимопроникновение наблюдается при обсуждении докладов и сообщений, связанных с научной работой соискателей, в ответах на вопросы друг друга, диалогах и дебатах по теме научного исследования и специальности аспирантов. В научно-профессиональном общении в рамках занятий по практике устной речи решается еще одна проблема – проблема взаимодействия представителей разных специальностей внутри одной группы, а также стимулируется творческий подход к обучению, разработка и поиск оригинальных идей и решений именно в силу неоднородности группы так, что здесь можно даже говорить о своего рода явлении синектики.

Таким образом, индивидуально-дифференцированный подход как новый метод призван решить некоторые из самых сложных проблем в обучении аспирантов и соискателей в рамках разноуровневой,

разновозрастной группы, состоящей к тому же из представителей разных специальностей.

Примечания

1. Кербс Ю. А. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Перспективы развития науки и образования: сб. науч. тр. по мат-лам междунар. заоч. науч.-практ. конф. 28 сентября 2012 г: часть 12. Тамбов, 2012.

2. Омельченко М. С. Современные тенденции в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Проблемы, пути совершенствования и перспективы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах: Материалы 1-й Межвузовской научно-практической конференции 25 апреля 2006 года / Под ред. А.В. Антюхова.-Брянск: БГУ, 2006.

**Зырянова И.В.,
Кудрявцева В.И.,
г. Екатеринбург,**

ОПЫТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Основная цель политики в области образования в Германии состоит в том, чтобы предоставить каждому человеку возможность получить квалифицированную подготовку в соответствии с его интересами и потребностями. Поэтому граждане Германии в течение всей жизни имеют доступ к получению общего, высшего и профессионального образования. Государство ежегодно выделяет крупные суммы на развитие системы немецкого образования, чтобы осуществлять процесс качественной подготовки профессиональных кадров. Германская система образования является классической многоступенчатой системой, которая включает в себя школьное, высшее и профессиональное обучение.

В Германии действуют государственные и частные школы, обязательное школьное образование состоит из нескольких этапов:

- Начальная школа (Grundschule), где обучаются дети с 6 лет обычно четыре года, хотя в некоторых землях, например, в Федеральных Землях Берлин и Бранденбург срок обучения составляет шесть лет.

- Средняя школа, которая подразделяется на типы в зависимости от успеваемости учеников. В Hauptschule («основная школа») программа подготовки более облегченная, после девятого класса дети получают аттестат и идут либо работать, либо в профессионально-технические училища. Realschule («реальная школа») дает углубленное гуманитарное образование или профильную техническую специализацию, обучение длится до 10-го класса, после чего выпускники получают возможность поступить в 11-й класс гимназии, либо идут в училище или поступают на работу. Для успевающих детей существуют гимназии, в которых школьники учатся девять лет. Обучение в гимназии состоит из двух периодов — начальное гимназическое обучение (шесть лет) и высшее гимназическое обучение (три года). Специализированные гимназии (Berufliches Gymnasium) ориентированы на изучение экономики и технических предметов.

После окончания школы имеются разные возможности для продолжения образования: колледж, профессиональное училище, специальное профессиональное училище, вуз. Выбор определяется наличием выпускных школьных документов:

- Hauptschulabschluss выдается после окончания 9 или 10 классов основной школы и является основанием для поступления в профессиональное училище.

- Fachoberschulreife ученик получает после окончания 10-ти классов реальной школы и может претендовать на поступление в колледж или специальное профессиональное училище.

- Fachhochschulreife выдается после окончания 12-ти классов гимназии или объединенной школы, а также после окончания колледжа или специального профессионального училища, этот документ является основанием для поступления в институт по соответствующей специальности.

- Hochschulreife это аттестат зрелости, который выдается после 13-ти лет обучения в системе средней школы или гимназии и дает право на поступление во все высшие учебные заведения страны. Он выдается после сдачи четырех экзаменов по основным предметам (Abitur) и фиксирует соответствие уровня знаний школьника образовательному стандарту (как ЕГЭ в России).

Таким образом, немецкой системе образования присуща вариативность школьного образования и преемственность между школьным образованием и высшим образованием. Выпускник уже на уров-

не школы может определить перспективы дальнейшей образовательной траектории.

Система управления высшим образованием включает три уровня - федеральный центр, земли и вузы. В Федеральном Рамочном законе о высшем образовании (Hochschulrahmengesetz, HRG) определены общие принципы функционирования этой системы. Министерство образования занимается концепцией образовательной политики, определяет общенациональные юридические рамки и выделяет средства для развития вузов. Правительство земель занимается текущим управлением руководствуясь соответствующими законами земель о высшем образовании (они составлены на основе Федерального Рамочного закона). Образовательным процессом руководят земельные профильные министерства, в их ведении финансовые и административные вопросы. Основные руководящие органы системы образования:

- Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ (КМК);
- Конференция ректоров учебных заведений Германии (HRK);
- Федеральная земельная комиссия по планированию образования и развитию исследований (BLK);
- Совет по науке (объединение представителей федерального правительства и правительств земель, ученых и представителей общественности).

Этими органами определяется политика федеральных земель в области высшего образования.

В сферу компетенции вузов входит организация и планирование научного и учебного процессов. В последнее время земельные власти стали передавать вузам решение многих финансовых и административных вопросов.

Помимо вузовской системы управления качеством образования существует межинституциональная система обеспечения качества. Она была создана для оценки качества и обеспечения стандартов новых учебных курсов и присуждаемых степеней бакалавра и магистра. Для независимой оценки содержания и качества новых учебных курсов была утверждена аккредитационная система, объединившая Центральный аккредитационный межземельный совет и различные агентства.

В настоящее время в Германии существуют три вида магистратуры, для которых действуют сравнительно разные условия поступления.

- «Последовательная магистратура» - самая распространенная форма, которая базируется на степени бакалавра. Цель - получение более высокой степени образования. Контингент – студенты с дипломом бакалавра по сходной специальности. Период обучения – 2-4 семестра.

- «Непоследовательная магистратура» позволяет получить степень магистра в области, тематически никак не связанной с полученным бакалаврским образованием. Контингент – студенты с навыками и опытом в научной и исследовательской работе, а также способностью самостоятельно изучить и усвоить ранее незнакомый ему материал, имеющий бакалаврскую степень. Период обучения – 2-4 семестра.

- «Повышающая квалификацию магистратура» - рассчитана на людей, уже имеющих опыт работы, которые желают повысить квалификацию и «облагородить» свою степень бакалавра. Магистратура такого типа предлагается не в каждом вузе, да и учеба по такой программе дорого стоит. Однако эксперты уверены, что именно этот вариант магистратуры скоро станет наиболее востребованным, в связи с ростом конкуренции на рынке труда.

Реальной альтернативой университетскому образованию можно считать дуальную систему профессионального обучения в определенных секторах экономики, особенно в больших корпорациях и некоторых областях сферы услуг. Вместо учебы в вузе можно получить практическую профессиональную подготовку либо в профессиональном колледже, находящемся в ведении государства, либо на предприятии и в профтехучилище за три года.

Система дополнительного образования в Германии включена в процесс непрерывного образования - образования в течение всей жизни. Дополнительное образование в Германии разнородно. По словам представителей Центра дополнительного образования одного из вузов земли Северный Рейн - Вестфалия, государство пассивно по отношению к системе ДПО. В каждой земле сложились различные системы образования, так как Единого закона о системе дополнительного профессионального образования в Германии не существует. Оно работает по принципу трех субъектов: государство, учреждения, рынок. С 2012 года 49% населения Германии участвует в получении

дополнительного профессионального образования. Оно направлено на получение определенных компетенций, когда набор компетенций является визитной карточкой человека, актуализируя то, что он может, то, чему он научился в течение жизни и на рабочем месте.

В Германии квалификационные рамки введены на базе европейских квалификационных рамок. Существуют немецкие квалификационные требования к обучению в течение жизни. В них прописываются различные уровни образования.

Федеральное правительство контролирует начальное и непрерывное профессиональное образование на предприятиях, разрабатывает образовательные требования по медицинским специальностям, регламентирует получение квалификации юриста. В ведение земель находятся вопросы среднего и высшего образования, обучение взрослого населения, а также непрерывное обучение. Отношения между компаниями, проводящими обучение, документы об обучении, оплате, а также сфера участия в организации обучения комитетов по профессиональному обучению торгово-промышленных и ремесленных палат регламентируются Законом о профессиональном обучении и Законом о ремеслах. В них заключена правовая основа профессионального обучения на рабочем месте в промышленности и ремесленном производстве.

Традиционное повышение квалификации в дуальной системе направлено на получение звания «мастера», что позволяет руководить предприятием и обучать учеников. Германский Союз торгово-промышленных палат (DINК) отстаивает равноценность профессионального и академического образования. Для осуществления программ повышения квалификации DINК создал специальную сеть образовательных компаний, а также отраслевые образовательные учреждения.

Каждый год германские предприятия расходуют на повышение профессиональной квалификации своих сотрудников более сорока миллиардов евро, это сумма, превышающая расход государства на содержание вузов.

Крупные фирмы нередко заключают договоры о сотрудничестве с вузами, чтобы на их базе повышать квалификацию своих сотрудников.

В некоторых случаях повышение квалификации означает полное переобучение, если в ходе модернизации предприятий исчезают старые рабочие места, тогда приходится учиться новой профессии. Фе-

деральные и Земельные ведомства по труду обеспечивают финансовую поддержку, для того чтобы люди как можно быстрее снова нашли свое место на рынке труда.

Отработав пять лет на предприятии, работник имеет право взять учебный отпуск на три месяца или временно перейти на неполный рабочий график. Расходы на повышение квалификации берет на себя работодатель. Каждые три года работник имеет право на «Образовательный ваучер», по которому работодатель оплачивает ему курсы повышения квалификации, обычно это прописывается в трудовом соглашении. В Германии существует целая сеть учебных заведений для повышения квалификации специалистов.

Основное отличие системы дополнительного обучения в Германии заключается в том, что все очные формы обучения реализуются бесплатно, даже второе высшее образование, а все заочные формы обучения осуществляются за плату.

Для претворения в жизнь концепции обучения в течение всей жизни создаются центры дистанционного обучения и повышения квалификации. Эти организации предоставляют широкий спектр курсов по обучению и повышению квалификации и предоставляют людям с высшим и средним профессиональным образованием возможность получить дополнительное или высшее образование и повысить квалификацию без отрыва от работы. Главное преимущество состоит в том, что слушатели выбирают удобный формат обучения с учетом индивидуальной жизненной ситуации.

Основным методом, используемым в профессиональном образовании и повышении квалификации, является дистанционное обучение. Это позволяет слушателям пользоваться учебным материалом при помощи информационных электронных технологий. Как правило, он реализуется в трех формах:

- электронные средства обучения, с помощью которых происходит передача знаний с использованием дистанционного обучения и самообучение в форме тестирования для получения доступа к очным семинарам;
- очные семинары, где основное внимание уделяется практическому применению знаний;
- поддержка обучения он-лайн, которая включает осуществление взаимодействия между тренером и слушателем, домашние задания и упражнения в группах, поддержку слушателей в практических ситуациях.

Преимущество данного метода заключается в том, что при таком виде обучения происходит не просто передача знаний, но их переработка слушателями, таким образом, вносится элемент самообучения, что приводит к формированию индивидуального учебного опыта. Преподаватель должен не просто наблюдать за процессом обучения и осуществлять обратную связь с учащимися, а содействовать контактам слушателей друг с другом и способствовать получению ими полезного опыта. Практические занятия проводятся, как правило, в форме веб-тренинга, игры, симуляции. Иногда всем слушателям рассылается кейс для обсуждения, затем создается он-лайн конференция.

Магистерские программы в Германии представляют собой аналог отечественных программ переподготовки и также могут реализовываться в дистанционной форме.

Немалый вклад в развитие системы непрерывного образования в Германии вносят государственные информационные центры по профессиональному обучению и подготовке, в которых специалисты Федеральной службы труда занимаются профессиональной ориентацией, с учетом возможностей обучения, имеющихся на местном и региональном уровнях.

По данным аналитического обзора, составленного Международной Академией Менеджмента и Технологий (Internationale Akademie für Management und Technologie e.V.), в Германии за год заключается более 620 тысяч новых договоров о профессиональном обучении, около 80 тысяч выпускников школ получают профессиональную квалификацию в профессиональных колледжах. Ежегодно более полу-миллиона взрослых повышают свою квалификацию, потому что «каждый работающий немец прекрасно понимает, что для того, чтобы выжить в нынешнем мире труда, приходится учиться всю жизнь» (INTAMT, аналитический обзор «Система образования в Германии», Дюссельдорф, Германия, 2014 год).

Илюшкина М. Ю.
г. Екатеринбург

ПОПУЛЯРНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В России исторически сложилась тяга к знаниям и, особенно, к изучению иностранных языков. И если ранее образование было достоянием и привилегией элиты, то сегодня оно – обязательное и необходимое условие успешной карьеры!

На сегодняшний день изучение иностранных языков превратилось из простого увлечения в насущную необходимость. За всю историю человечества было разработано великое множество различных образовательных методик. Если попробовать рассмотреть отдельные методики изучения английского языка с момента их появления до нынешнего времени, можно не только проследить эволюцию последних, но и выявить их сильные и слабые стороны. Поначалу все способы обучения иностранным языкам заимствовались из программ, разработанных для обучения так называемым «мертвым языкам» – латыни и греческому, в рамках которых практически весь образовательный процесс сводился к чтению и переводу.



Именно такой метод, основы которого были заложены просветителями еще в конце XVIII века, оформился к середине XX-го под названием «Grammar-translational method» (грамматико-переводной метод). Согласно данному методу, владение языком есть владение грамматикой и словарем. Этот метод обладает рядом достоинств. Во-первых, он действительно позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне. Во-вторых, этот метод весьма хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул. Основным недостатком является то, что метод создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения перестает выражать самого себя, а начинает комбинировать слова посредством некоторых правил. Данный способ изучения иностранных языков господствовал до конца 50-х годов и был практически единственным, с помощью которого учили всех. В середине 50-х стало очевидно, что метод не отвечает сформировавшимся к тому времени требованиям лингвистики. Результатом стало зарождение огромного количества различных методик. Одним из интересных методов являлся «Total-physical response» (метод физического реагирования). Основное правило этого

метода гласит, что нельзя понять то, чего ты не пропустил через себя. Согласно этой теории, именно студент на первых стадиях обучения не говорит ничего. Сначала он должен получить достаточное количество знаний, которые идут в пассив. В течение примерно первых двадцати уроков ученик постоянно слушает иностранную речь, он что-то читает, но не говорит при этом ни одного слова на изучаемом языке. Затем в процессе обучения наступает период, когда он уже должен реагировать на услышанное или прочитанное, но реагировать только действием. Начинается всё с изучения слов, означающих физические движения. Только когда студент накопил довольно много информации, он становится готов к тому, чтобы начать говорить. Следует отметить, что студент в процессе обучения ощущает себя очень комфортно. Необходимый эффект достигается за счет того, что всю получаемую информацию человек пропускает через себя. Немаловажно также то, что в процессе изучения языка по данному методу студенты общаются не только с преподавателем, но и между собой.

Нельзя не уделить внимания так называемому методу погружения (*Suggestopedia*), согласно которому овладеть иностранным языком можно, став на период обучения совершенно другим человеком. Изучая язык таким образом, все студенты в группе выбирают себе новые имена, придумывают новые биографии. За счет этого в аудитории создается иллюзия того, что находятся они в совершенно ином мире - в мире изучаемого языка. Все это делается для того, чтобы любой человек в процессе обучения мог полностью расслабиться, раскрыться, и речь его стала максимально похожа на оригинальную.

Следующий способ изучения иностранных языков «*Audio-lingual method*» (аудиолингвистический метод) появился в конце 70-х годов. Интересен он своей привязкой к английской речи: студент слышит и учится воссоздавать определенные речевые шаблоны. Однако воспроизвести в нужной ситуации шаблон не всегда получается, а обратной связи с носителем языка метод не предусматривал.

В конце XX века произошла революция в сознании людей, что повлекло за собой изменения в методах преподавания иностранных языков. 70-е годы ознаменовались появлением и так называемого коммуникативного метода, основная цель которого научить человека общаться. Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, находясь, наверное, на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик. Коммуникативная методика полу-

чила массовое распространение во всем мире. Все результаты достигаются за счет сведения к минимуму использования родного языка обучаемого во время проведения занятий. При использовании коммуникативного подхода очень важно стараться делать уроки максимально интересными и увлекательными для учащегося, поскольку это в большой мере способствует хорошему закреплению материала и позволяет полученной информации надолго оставаться в памяти ученика. Темы для обсуждения выбираются таким образом, чтобы они соответствовали кругу личных или профессиональных интересов учащегося и соответствовали его возрасту. Основные языковые навыки развиваются одновременно (устная и письменная речь, грамматика, чтение и аудирование) в процессе живого общения. Разрушение психологического барьера с помощью *коммуникативного метода* способствует тому, что между студентом и преподавателем возникает приятное общение, благодаря чему начать разговаривать на иностранном языке становится проще.

Еще одно необычное дитя коммуникативного метода – эмоционально-смысловой метод, разработанный болгарским психиатром Лозановым. Изначально разработанный для его пациентов, метод предусматривал английский язык как аспект лечения, поэтому акцент с грамматики, лексики и работы над материалом смещен на игру, которая проходит по сценарию. Эта своеобразная игра, призванная раскрыть внутренний потенциал студентов, сопровождается музыкой, движениями и может подойти далеко не всем. Нарботки Лозанова активно используются в методике Галины Китайгородской. Техника обучения основана на свойствах памяти, типах сознания и внушении. К эмоционально-смысловым методикам также относится методика Игоря Шехтера. Она состоит из трех ступеней и грамматических связей между ними. Студент должен воспринимать английский язык как свой родной и уметь, прежде всего, выражать свои эмоции, желания и т.д. Грамматика лишь структурирует уже полученные знания.

Наконец, для быстрого визуального запоминания слов и отдельных фраз языка зачастую используется метод 25 кадра. Исследования показали, что накопленные в подсознании слова могут долго храниться как «резерв» и «выплывать» наружу в нужной ситуации. Кроме того, метод не требует ощутимых усилий кроме просмотра видеоряда. Однако, способность этого метода научить говорить на языке ставится под сомнение и по сей день.

Методики изучения иностранных языков эволюционировали вместе с обществом. Благодаря интенсивному развитию интернет-технологий в последние годы дистанционный метод образования открывает для нас новые интересные возможности. Изучение иностранных языков онлайн (обычно с использованием программы Skype (Скайп), но в будущем отнюдь не только) в последние годы становится все более популярным.

Skype – это программа, обеспечивающая бесплатную зашифрованную голосовую связь через Интернет между компьютерами. В ней возможна организация конференцсвязи (до 25 абонентов), передача текстовых сообщений и файлов, а также видеосвязь при условии достаточной пропускной способности канала. Преимуществами Skype перед другими программами являются: отличное качество звука, удобный интерфейс и полное отсутствие рекламы. К явным преимуществам метода является тот факт, что занятия в режиме онлайн по Скайпу примерно в два раза дешевле вызова персонального репетитора на дом или посещения групповых курсов. Кроме того, все учебные материалы предоставляются в электронном виде (высылаются либо хранятся, благодаря новым интерактивным возможностям, в открытом для обучающихся доступе).

Благодаря специфике обучения занятия ведутся в интенсивном режиме, ваше внимание не рассеивается на посторонние предметы, а полностью сконцентрировано на голосе в наушниках и тексте на экране монитора. Безусловно, нельзя утверждать, что занятия онлайн полностью способны заменить общение вживую с преподавателями и носителями языка, у виртуальной коммуникации есть свои ограничения. Онлайн обучение дает возможность обучения вне зависимости от того, где вы географически находитесь. Кроме того, вы сами не привязаны к месту проведения занятий, можете обучаться во время рабочих командировок, путешествий и во время сезонных простуд. Онлайн методика позволяет максимально гибко варьировать учебный график, вы можете заниматься как рано утром или поздно вечером, так и в обеденный перерыв. Занимаясь дома, вы не только экономите свое время! Сэкономленные физические силы и концентрация внимания, которые были бы потрачены вами на дорогу до образовательного центра, повысят эффективность занятий иностранным языком. Можно выбрать разный режим занятий как с недельной периодичностью, так и ежедневный интенсив.

В режиме онлайн как вы, так и преподаватель можете легко отслеживать динамику и текущие результаты обучения, вся вербальная, аудио- и видеоинформация во время занятий в сети регистрируется, при необходимости при подготовке к занятиям вы всегда можете к ней вернуться. Инструменты интерактивного обучения (электронная переписка, онлайн календари, открытые базы данных) дают возможность структурировать и фильтровать огромные объемы информации. Наконец, занятия в режиме онлайн с использованием интерактивных инструментов грамотным и талантливым профессионалом зрелищны и увлекательны, вызывают живой интерес, что позволяет мягко растворить языковой барьер.

Современные методики обучения иностранным языкам стали намного шире и разнообразнее. Сегодня существует более 100 методик изучения иностранных языков.

В начале XXI века дистанционное образование приобретает все большую популярность. Скайп-обучение по сути своей является формой интерактивного дистанционного обучения и это прекрасная альтернатива стандартному обучению. Совместно с преподавателем вы сможете выбрать персональный план занятий, узконаправленную тематику обучения, подготовиться к международным экзаменам, собеседованию на языке или ведению переговоров с иностранными партнерами и т.д. Все, что вам необходимо для изучения иностранного языка – это компьютер, быстрый интернет, веб-камера, наушники с микрофоном и программа онлайн звонков **Skype**.

Примечания

1. *Абалкина П. И.* Совершенствование методики преподавания английского языка. – М.: ВЛАДОС, 2002. – С. 36.

2. *Вартанова И. И.* К проблеме мотивации учебной деятельности. Вестник МГУ, Серия 14. Психология 2000.

3. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти-Глосса, 2000.—165 с.

4. *Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

5. *Концевова С. Д.* Проблемы формирования профессионально-педагогических умений студентов младших курсов на практических занятиях по иностранному языку. – Красноярск: КГПУ, 2004.

6. *Лопатухина Т. А., Рябова М. В.* Современные методические подходы к обучению иностранному языку в техническом вузе. – Ростов-на-Дону: РВВКИУ РВ, 1998. – С.27-59.

Казанцев Д. И.
г. Екатеринбург

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

На сегодняшний день «система непрерывного образования» человека является одной из приоритетных задач современного образования. Социально-экономическая ситуация в России определила сущность этой проблемы как переход на инновационную деятельность во всех сферах жизнедеятельности. Это доказывает то, что социум готов развиваться, осваивать новейшие технологии, делать выбор в пользу саморазвития, самосовершенствования, разработать собственную траекторию личностного развития, направленную на повышение качества образования, что, несомненно, удовлетворяет интересы и потребности в получении образования в соответствии с нормативно-правовой документацией и требованиями.

Теоретико-практическая значимость «непрерывного образования» описана в работах зарубежных (Д. Белл, А. Тоффлер, Э. Фор, Р. Дэйв, М. Крелли) и отечественных (А. П. Владиславлев, С. И. Змеев и др.) авторов. А. П. Владиславлев считает, что непрерывное обучение – это «систематическая, целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специализированных учебных заведениях, так и путем самообразования» [1, с. 33]. Автор С. И. Змеёв, занимающийся теорией и технологией обучения взрослых, дает следующее определение непрерывному образованию: «организованное обучение, детерминированное системой факторов и условий, обеспечивающих непрерывное обучение человека» [2, с. 46]. В свою очередь непрерывное обучение определяется им как «способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребностей в них, происходящий на протяжении всей жизни человека» [2, с. 45].

В работах Т. Г. Браже, З. И. Васильевой, В. Ю. Кричевского, С. Е. Матушкина, Е. П. Тонконогой, А. П. Тряпицыной, Т. В. Шадри-

ной и др. представлен позитивный опыт, описывающий профессиональное становление и развитие педагогического работника в системе повышения квалификации, обосновывает правомерность постановки вопроса о взаимодействии процессов непрерывного образования и развития его творческого потенциала.

Согласно значимому документу Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., охват высшим и средним профессиональным образованием населения составит 60-70%, а численность населения, задействованного в непрерывном обучении, должна увеличиться с 15 до 50% [3].

Данная проблема непрерывного образования актуальна и находит отражение в управленческой среде среди руководителей образовательных учреждений, когда за основу документации берется всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков, профессиональной компетенции – повышение квалификации, переподготовка, курсы, тренинги. Современному руководителю образовательного учреждения необходимо быстро адаптироваться к социальным условиям, преодолевать трудности, связанные с восприятием новаций, создавать качественно новое социальное пространство.

Модернизация системы образования затрагивает и такой аспект, как подготовка управленцев-директоров школ нового типа. Это объясняется многими объективными факторами:

- во-первых, потребностью педагогов и родителей в самосовершенствующейся, самоактуализирующейся школе, в которой созданы психолого-педагогические условия для творческой деятельности и саморазвития педагогов и учащихся;
- во-вторых, здоровой конкуренцией и стремлением повысить статус образовательного учреждения востребованными становятся предпринимательские умения, стратегическое и креативное педагогическое мышление и коммуникативная культура руководителя;
- в-третьих, усилением связи с наукой, включением в экспериментальную работу вызывает необходимость поиска наиболее эффективных способов управления развитием творческих процессов.

Психологическая составляющая (знания, навыки, установки, мотивы) **профессиональной компетентности** (социально-функциональная грамотность, готовность к осуществлению функций руководителя, кругозор и эрудированность в области

профессиональной деятельности) **руководителя-директора школы**, включает в себя следующие базовые компетентности [4]:

- **Управленческую компетентность** (показатель компетенций-умений руководителя осуществлять ведущие функции управления, к которым относятся: планирование, организация и контроль);

- **Личностную компетентность** (руководитель-директор школы обладает интеллектуальным, креативным, критическим мышлением, широтой кругозора, новейшими научными знаниями не только в области педагогических наук; умениями решать проблемы и разрешать конфликтные ситуации, опираясь на научные познания в области психологии и этики делового общения и положительный практический опыт межличностного взаимодействия; знаниями методов поощрения и награждения персонала за творческие достижения и участие в межрегиональных и международных проектах и программах);

- **Организационно-деятельностную компетентность** (способность осуществлять управление разнообразными видами деятельности, которые развиваются в школьной организации; умения выбирать наиболее эффективные средства повышения качества управления школой);

- **Социальную компетентность** (умения устанавливать и развивать партнерские отношения с общественными организациями, социальными институтами; укреплять связи с органами управления образованием, здравоохранением, правоохранительными органами, средними общеобразовательными и высшими учебными заведениями; активно участвовать в мероприятиях городского, регионального, межрегионального и международного уровней; развивать деловые связи со средствами массовой информации).

- **Коммуникативную компетентность** (умения взаимодействовать в коллективе, выстраивать внешние и внутренние отношения на гуманно-личностной основе; способность к сотрудничеству, межкультурной коммуникации; потребность в овладении иностранным языком для развития международных контактов: обменов учителями и школьниками, участие в международных проектах, конкурсах и олимпиадах);

- **Методическую компетентность** (обладание знаниями о новых достижениях в педагогической и психологической науках, инновационных открытиях педагогов, учебно-методическими, научно-исследовательскими умениями, умениями распространять

педагогический опыт и оказывать научно-методическую поддержку педагогам, которые вовлечены в экспериментальную и инновационную деятельность).

Развитие и повышение уровня профессиональной компетентности руководителя ОУ – непрерывный процесс. Именно поэтому директора школ должны соответствовать в новых условиях следующим требованиям: наличие краткосрочного профессионально-ориентированного обучения / курсы повышения квалификации (108 учебных часов); наличие более длительного обучения (144 учебных часов); наличие стажировки, которая носит индивидуальный характер и учитывает личностные и профессиональные потребности руководителя-директора школы; возможность автономного обучения при непосредственной поддержке куратора – преподавателя или тьютора; возможность дистанционного обучения с использованием соответствующих учебных материалов: программ, методических рекомендаций, электронных учебников и учебных пособий.

Таким образом, можно определить основные направления работы руководителя ОУ в современных условиях в системе непрерывного образования: ориентация профессионального образования на международные стандарты качества; выстраивание единого образовательного пространства на основе взаимосвязи профессиональных образовательных программ; создание эффективной системы профессионального образования, ориентированной на формирование готовности руководителей к управленческой деятельности; расширение научно-исследовательской деятельности педагогических работников; формирование мобильного и конкурентоспособного образовательного учреждения с учетом потребностей рынка труда.

Примечания

1. *Владиславлев А.* Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. – М., 1978.
2. *Змеёв С. И.* Андрогогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Эл. рес.]: утв. Распоряжени-

ем Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. Доступ из справ.-правовой системы «ГАРАНТ-ЭКСПРЕСС 2010».

4. Многовекторная модель системы непрерывного образования (повышения квалификации) директоров школ в системе общего образования Российской Федерации с использованием модульных программ [Эл. рес.]: утв. Министерством образования РФ.

Каргапольцев М. Ю.
г.Екатеринбург

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ И ШКОЛ ПО РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Актуальность обозначенной в статье проблемы трудно переоценить, так как в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы сказано: «Серьезной проблемой российского образования является несформированность системы целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью. В такой работе отсутствуют эффективные механизмы, непрерывность, недостаточно используются возможности высших учебных заведений, научных учреждений, учреждений дополнительного образования детей».

На наш взгляд, школа должна содействовать развитию ребенка ради самого ребенка, особенно если он «выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности».[1] Для этого необходимо учитывать форму проявления одаренности. Образовательное учреждение должно занимать активную позицию по выявлению и развитию природных способностей и талантов учащихся, т.е. не ограничиваться констатацией уровня развития способностей детей, но создавать комфортные условия для развития этих способностей. Помимо этого важно учитывать то, что степень проявления способностей у детей может быть разной, т.е. одаренность может быть актуальной и потенциальной. Повышая уровень социальной, интеллектуальной и творческой активности детей, можно добиться их самовыражения. Следовательно, необходимо мотивировать учащихся на участие в предметных и творческих конкурсах, олимпиадах, спортивных соревнованиях

Таким образом, только при условии привлечения ребенка к различным видам деятельности можно выявить его способности и таланты и способствовать их развитию (человек никогда не разовьет свои

спортивные способности, если он не будет заниматься спортом). Существуют различные трактовки одарённости. Мы придерживаемся точки зрения тех авторов, которые считают, что: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности».[1]

На наш взгляд, можно выделить следующие проблемы работы с одарёнными детьми.

Во-первых, перед каждым педагогом стоит непростая задача выявить одарённых детей из общей массы учеников. Ведь каждый ребёнок, с нашей точки зрения, является одарённым, а измерение уровня развития ребенка с помощью существующих тестов не дает гарантии, что мы не проглядели одаренности ребенка. Кроме того, часто за основной признак одаренности принимается высокий уровень интеллектуального развития. Если ученик неуспевающий, то его способности и таланты часто остаются скрытыми и остаются на уровне потенциала.

Во-вторых, после выявления одарённых детей возникает проблема их обучения и дальнейшего развития. В настоящее время практически не существует целостных методик работы с одарёнными детьми, а все начинания скорее носят экспериментальный характер, чем системный.

В-третьих, в настоящее время не существует системы подготовки педагогических кадров для работы с талантливыми детьми.

В лицее № 110 имени Л.К. Гришиной педагоги на протяжении всего периода обучения стараются отслеживать развитие и обучение детей. На начальной стадии обучения педагоги стараются выявить одарённых детей с помощью различных конкурсов. Наш лицей активно сотрудничает с центром «Одарённость и технологии». Начиная с 14-15 лет, ученики лицея активно участвуют в олимпиадах и научно-практических конференциях, которые проводятся в рамках фестиваля «Юные интеллектуалы Урала». Однако, на наш взгляд, важно развивать одарённых детей не только в начальной школе и старшем звене, но и активно работать со средним звеном. Именно в период с 11 до 14 лет ребёнок стремится проявить свою индивидуальность,

найти себя, но в настоящий момент для этих детей практически не проводится ни олимпиад, ни научно-практических конференций. Считается, что учащиеся 5 и 6 классов ещё слишком малы для участия в серьёзных мероприятиях. На наш взгляд, в работе с этой возрастной категорией учителям могут помочь преподаватели высших учебных заведений. Эту помощь преподаватели вузов могут оказывать в форме организации творческих лабораторий. Они могут организовывать кружки, проводить семинары (конечно, эта работа должна проводиться с учетом возраста учеников и их умственного развития). Тем самым, можно наладить эффективное сотрудничество высших учебных заведений и школ. Преподаватели вузов сами смогут пристраивать работу с одарёнными детьми и будущими студентами.

В лицее №110, им. Л.К. Гришиной возобновились и сложились прочные связи со многими вузами нашего города и столицы. Эти взаимодействия равноправные и обоюдовыгодные. Они помогают в формировании социальных компетенций у школьников, таких, как: способность устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов. Наличие данных компетенций позволяет говорить о социальной успешности – это есть органичное вхождение в социальное окружение и участие в жизни общества. У лицея такие связи налажены с социальными партнёрами: УрФУ им. Б. Н. Ельцина, Институт предпринимательства и бизнеса (деловые игры), УрГПУ (руководство научно-исследовательской деятельностью). Со всеми этими высшими учебными заведениями составлена программа взаимодействия, в которой отражены: участие детей в предметных олимпиадах, проведение «Дней открытых дверей» для учащихся лицея, проведение «Дней науки» на базе УрФУ, проведение воспитательных мероприятий («Рождественский бал» и Директорский приём родителей) в Царском зале УГГУ, помощь в повышении квалификации преподавательского состава и другие мероприятия.

Одной из форм взаимодействия вуза и школы стала Летняя экономическая школа в Высшей Школе Экономики и Менеджмента, в Уральском Федеральном университете (в недавнем прошлом экономический факультет УрГУ). Летняя экономическая школа была

рассчитана на учеников 10-х и 11 классов. Программа школы включала: лекционные занятия, деловые игры, бизнес английский и французский языки, самостоятельная подготовка материала к занятиям, экскурсии в консалтинговые компании, журналистский конкурс. Ученики лицея в течение 10 дней знакомились и познавали азы университетского обучения. Незабываемые впечатления оставили экскурсии в компании PricewaterhouseCoopers и КПМГ. Учащиеся смогли познакомиться с ведущими современными профессиями и задать интересующие вопросы ведущим сотрудникам компании. Руководители компаний презентовали достижения и опыт своих работников на рынке данных услуг.

Таким образом, можно выделить следующие формы взаимодействия вуза и школы по работе с одарёнными детьми.

1 Организация преподавателями вузов кружков, творческих лабораторий на базе образовательного учреждения. Это позволит не только заинтересовать детей, но и сориентировать их на выбор будущей профессии.

2 Проведение вузами научно-практических конференций и предметных олимпиад для учеников 5-9-х классов.

3 Организация на базе вузов и образовательных учреждений различных мастер-классов, семинаров и практикумов, на которых ученики всех возрастов смогут проявить свои способности и знания.

Примечания

1 Сидорова М.И. Одарённые дети [Электрон ресурс] Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/odarennnye-deti>

Колокольникова А. И.
г. Кемерово

О МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Важным элементом образовательного пространства становятся интернет – технологии. Обучение с помощью компьютерных сетей и мультимедиа называют образованием XXI века. Благоприятные ус-

ловия создаются за счет открытости, доступности, непрерывности, экономичности и гибкости применяемых в учебном процессе электронных образовательных технологий. При электронном обучении образовательный процесс организован с применением информации, содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ, обеспечивающих ее обработку информационных технологий и технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей для передачи по линиям связи указанной информации и взаимодействия участников образовательного процесса.

Создание и функционирование систем электронного обучения строится на использовании среды передачи информации и методов, зависящих от технологий обмена информацией. Дистанционное образование – модель организации взаимодействия обучающегося и преподавателя с информационными технологиями.

Качественные online-курсы создаются с помощью сетевых систем обучения (LMS). Широкое применение для развертывания сетевых обучающих компонентов нашли системы LMS на основе Moodle, что объясняется высокой эффективностью системы и наличием свободной лицензии. HTML-технологии Moodle удобны для подготовки электронного учебного материала, представления информации, установки гипертекстовых ассоциативных ссылок между различными информационными элементами контента.

Модульное построение структуры и содержания электронных курсов в Moodle заложено уже на этапе выбора формата курса. Структурирование материала можно выполнять по изучаемым темам либо по неделям учебного плана дисциплины. Модульный подход обычно трактуется как оформление учебного материала в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик. Модуль содержит познавательную (информационную) и учебно-профессиональную (деятельностную) характеристики, задачи которых — формирование теоретических знаний и профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний. Примером деятельностного модуля могут служить лабораторные работы

Практикоориентированность учебного процесса заключается в том, что изучение курсов связано с решением не абстрактных, а конкретных задач. Постоянная корректировка электронных учебных материалов преподавателями, позволяет студентам овладевать актуаль-

ным материалом и становиться востребованными специалистами на современном рынке труда [1].

Принято считать, что компетентность – это отрефлексированная практика применения полученных знаний. Компетентность предполагает наличие опыта и знаний, умение актуализировать их в процессе реализации своих профессиональных функций и нести личную ответственность за все решения и действия. Человек, обладающий компетенцией, способен проявить гибкость и автономность при решении профессиональных проблем, умеет поддерживать сотрудничество в профессиональной области.

Модульно-компетентностный подход в обучении находится в русле концепции непрерывного образования («образования в течение жизни»), целью которого является, с одной стороны, подготовка высококвалифицированных специалистов для работы в постоянно меняющейся ситуации в сфере труда, с другой стороны, продолжение профессионального роста и образования. Есть возможность индивидуализировать обучение путем комбинирования модулей и создания сетевых образовательных программ между учебными учреждениями и работодателями.

Обучение «blended learning» или «смешанное» сочетает в себе различные формы обучения от очной до дистанционной. Даже внедрение только элементов дистанционного обучения при сохранении традиционно организованного процесса обучения уже создаёт комфортную образовательную среду. Перечень услуг образовательного учреждения расширяется за счёт выбора оптимального места и времени для образовательной деятельности. Он-лайн обучение позволяет совмещать учебный процесс с привычным образом жизни. Обучающийся сам выстраивает образовательную траекторию и оказывается вовлеченным в учебный процесс: может проверить уровень усвоения материала, пройти соответствующие тесты, узнать на какие вопросы следует обратить внимание, какой материал усвоен недостаточно. Развитые средства электронного общения между слушателем и преподавателем обеспечивают индивидуальный подход к каждому слушателю.

При электронном обучении могут применяться образные и вербальные формы представления материала: звук, графика, видео, анимация, электронная почта, телеконференции. В электронной обучающей системе студентам **постоянно** (24/7) доступны учебные пособия, лабораторные работы, практические задания, методические рекомен-

дации по изучению дисциплин, расчетные задачи, лекции в мультимедийном формате, презентации, интерактивные модули по материалам дисциплины [2].

Дистанционные образовательные технологии, с одной стороны, исключают одну из важнейших составляющих процесса обучения в традиционном смысле – личный контакт и диалог студента с преподавателем, с другой стороны, обеспечивают их 100%-е взаимодействие. Двустороннее общение на расстоянии обеспечивается путем создания эффекта «присутствия» преподавателя через «целенаправленное дидактическое общение».

Внедрение СДО обеспечивает структурирование теоретического, практического, тестового и дополнительного материала по дисциплинам, времени, формам обучения; возможность отчасти решить проблему замены и дефицита квалифицированных преподавательских кадров, высокое качество обучения благодаря использованию интерактивных элементов курса – практикумов, тестов и т. д., отсутствие ограничений по количеству слушателей курса, удобство и оперативность в обучении необходимого числа удаленных обучающихся, преимущества в стоимости курсов по сравнению с традиционными формами обучения.

СДО для преподавателей – это создание актуальных оперативно обновляемых курсов, объективность оценки знаний слушателей, экономия времени на обучение. Информационные технологии позволяют автоматизировать учебный процесс, сбалансировать напряженное расписание работы преподавателя в рамках более гибкого графика, наличие детально разработанных учебных курсов снижает нагрузку на преподавателя так, что он может вести одновременно большее количество слушателей он-лайн курсов. Автор дистанционных курсов выбирает способы обучения и средства для максимально доступного и наглядного представления актуального учебного материала, такие, как электронные конспекты, энциклопедии, глоссарии, анкеты, виртуальные лаборатории и т. д.

При разработке дистанционного курса определяются четкие критерии оценки знаний студентов; оценки рассчитываются без участия преподавателя в автоматическом режиме, что исключает необъективность и предвзятость, студенты видят обоснованные оценки текущего контроля с учетом посещения занятий и домашних работ. Периодичность проведения контроля знаний также целесообразно связать с учебным материалом в соответствии с модуль-

ным принципом представления содержания образовательной программы. При модульном обучении для оценки знаний используется рейтинговая система оценки знаний на основе непрерывно набираемой в период обучения и на этапах промежуточного контроля суммы баллов.

Если раньше в рамках промежуточного контроля знаний традиционно результаты выполнения заданий представлялись распечаткой, файлами на диске или письмом на электронную почту преподавателя, то использование электронных образовательных ресурсов позволяет накапливать их в СДО для автоматического оценивания. Еще одно назначение обучения при помощи сети интернет – самоконтроль за счет выстраивания персональной образовательной траектории и активизация образовательной среды вне учебного заведения. При совмещении очного образования с элементами дистанционного у студентов появляется возможность и потребность самоподготовки между занятиями, они становятся увереннее, грамотнее. Дистанционное обучение снимает временные и пространственные ограничения, создает предпосылки для формирования навыков в области использования информационных ресурсов [3].

Отдельного рассмотрения заслуживает связь педагогических и дистанционных образовательных технологий. Так, антропоориентированные педагогические технологии помогают активизировать студентов на занятиях, позволяют им проявить большую самостоятельность, способствуют приобретению знаний, умений и навыков для применения в профессиональной деятельности. Благодаря активному использованию сервисов дистанционного обучения студенты получают несколько образований, знание и опыт применения информационных технологий; командный стиль поведения, способность работать в команде; корректность, кооперационные способности; высокую работоспособность и стремление добиться успеха (сознательное отношение к труду); готовность к дальнейшему обучению и повышению квалификации и т. д. Дистанционные образовательные технологии – это планируемый процесс, основной задачей которого, в конечном счете, является обучение навыкам самообразования. Электронное обучение – это прекрасная возможность не только углубить свои теоретические знания, совершенствовать практические умения, но и сформировать технологическую культуру.

Таким образом, в новых условиях информационной цивилизации системы электронного обучения позволяют переосмыслить кон-

цепцию образовательного процесса. Модульные технологии в образовании могут в значительной мере повысить эффективность и качество подготовки специалистов.

Примечания

1. Колокольникова А. И. Применение автоматизированных информационных систем в бытовом секторе // Колокольникова А.И., Карнаухов Д.В. Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2013. № 1. С. 121-131.

2. Kolokolnikova A. Computer modeling as active method of training // European Science and Technology [Text] : materials of the II international research and practice conference, Vol. II, Wiesbaden, May 9th–10th, 2012 / publishing office «Bildungszentrum Rodnik e. V.». – с. Wiesbaden, Germany, 2012. – 740 p. ISBN 978-3-9811753-7-0 С. 265-273.

3. Колокольникова, А. И. Дистанционное обучение как форма повышения квалификации // Журнал. Наука и мир. Международный научный журнал, № 3 (7), 2014, Том 1, С. 179-180.

Корнилова С.В.
г. Екатеринбург

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Традиция обучения в течение всей жизни достаточно медленно входит в современную российскую действительность, не становится качественным показателем жизни. Просветительская деятельность, направленная на формирование и развитие этой традиции, чаще всего связывается с индивидуальным карьерным ростом, что не всегда убедительно и доказательно.

В современных условиях одним из ресурсов формирования этой традиции становится изучение корпоративной культуры и ее влияния на качество жизни представителей данного сообщества.

Интерес к корпоративной культуре в последние годы резко возрос. Это связано прежде всего с необходимостью осмысления новых процессов в российском обществе. Современный мир демонстрирует рост и становление влияния явлений культуры, обуславливающих необходимость постижения социокультурных, духовных вопросов и поисков новых прогнозов. Нерв современности обуславливает поиск исторической перспективы и ответ на вопросы: каким должно быть современное об-

щество, разумные отношения людей, достойное поведение и социальная деятельность человека.

Формирующееся новое постиндустриальное мировоззрение определяет поиск и опробование инновационных концепций, идей и стратегий. Признаки постиндустриализации: приоритетная роль знаний, информации, науки и человеческих ресурсов – культурного, социального капитала по отношению к экономическому в общей структуре капитала. При этом, культура – это то, что обладает смыслом и значением, придает жизненному процессу качественное человеческое измерение, задает практические импульсы социальных действий.

Существенное место в этом мировоззрении занимает корпоративная культура, являющаяся реализацией разновидностей позитивного социального партнерства, разделяемых обществом и сообществом современных корпораций, которые определяют их поведение, характер деятельности, максимизацию корпоративного духа и менеджмента с учетом социально-этической ответственности. Она является фактором инновационных преобразований, выводящих на первое место «человеческий ресурс», приобретающий доминирующее значение и статус измерителя экономического успеха в современных сообществах. Корпоративные отношения имеют место во всех социальных сферах, где выражаются и защищаются группы интересов [1]. Знания о корпоративной культуре создают необходимый ресурс для сохранения себя в профессии, в профессиональном сообществе на долгие годы.

В современном российском обществе такие знания особенно необходимы женщинам, получившим образование на рубеже веков и незнакомых с современными корпоративными технологиями.

В целях поиска решения этой проблемы Союзом сельских женщин Свердловской области совместно с кафедрой философии и культурологии ИППК ИСПН был разработан проект «Корпоративная культура современной сельской территории», для участия в которой были приглашены женщины и руководители сельских муниципальных образований Свердловской области.

Миссия проекта достаточно долго обсуждалась с членами Союза сельских женщин, на этих встречах главным вопросом был вопрос не только сохранения села, но и пути его преобразования через инвестиционную привлекательность в условиях вступления России в ВТО. Мониторинг показал, что информированность руководителей по данной проблеме очень незначительна.

В результате была разработана программа обучения женщин-руководителей, включающая необходимые знания, позволяющие заниматься стратегическим планированием сельских территорий. Развитие сельского хозяйства и обеспечение продовольственной безопасности напрямую связано с социально-экономическим состоянием сельских территорий и качеством жизни сельского населения. Создание условий для полноценной жизнедеятельности – важнейшая функция органов местного самоуправления.

Очень важно, что политика устойчивого развития сельских территорий в Российской Федерации получает юридическое обеспечение в виде законов и нормативных правовых актов как на федеральном, так и на уровне субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления. Для данного проекта таким законом является закон «Об обеспечении продовольственной безопасности Свердловской области», принятый Законодательным Собранием 25 января 2012 г. Изучение текста закона способствует формированию стратегического мышления, своевременного прогнозирования, выявлению и предотвращению угроз продовольственной безопасности, минимизации их негативных последствий за счет постоянной готовности системы обеспечения граждан пищевыми продуктами, формированию стратегических запасов пищевых продуктов.

Закон дает возможность увидеть ресурсы инвестиционной привлекательности в достижении и поддержке физической и экономической безопасности для каждого жителя Свердловской области безопасных пищевых продуктов в объемах и ассортименте, которые соответствуют установленным рациональным нормам потребления пищевых продуктов, необходимых для активного и здорового образа жизни.

Главная экономическая и социальная проблема российского села – это сохранение человеческого капитала. Над формированием человеческого капитала работают такие социальные институты, как семья, здравоохранение, образование, религия, культура. Функции, выполняемые селом, обеспечивают стабильность всего общественного организма страны. В проекте это направление изучается в контексте культуры повседневности, роли архитектуры и дизайна в сохранении и развитии сельских территорий.

Центральной темой является образ дома в культуре повседневности. Изучение образа дома в различных культурах не только расширяет кругозор, но и формирует современное мировоззрение на но-

вые явления в социальной и культурной жизни. В проекте детально рассматривается роль женщины при формировании, развитии и сохранении сельской территории, роль национальных праздников, кулинарных традиций.

Особая роль в проекте также уделяется социальному партнерству на селе, созданию механизмов формирования в сельских регионах России институтов гражданского общества. Устойчивое развитие сельских территорий – проблема, решение которой требует консолидированных усилий. Современные обучающие проекты могут внести достойный вклад в решение этой задачи.

Примечания

1. *Капитонов Э. А.* Корпоративная культура. Теория и практика. М., 2005, гл.1.

2 *Ульяновский А.* Корпоративный имидж. Технологии формирования корпоративного имиджа для максимального роста бизнеса. М., 2008, гл. IV.

Кремешкова Е. Л.
г.Екатеринбург

НЕДОСТАТКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ РОССИЙСКОЙ АПРОБАЦИИ

Мы живем в эпоху глобализации общества, научно-техническая революция привнесла в нашу повседневную жизнь новые коммутативные средства, без которых нам сложно уже представить свое повседневное существование. Новые технологии стерли территориальные границы различных государств, сделав доступным для нас различные точки мира и различные формы информации, за короткие интервалы времени. Мир изменился под факторами глобализации, изменились и сами люди, изменилось их отношение и к себе, и к окружающей действительности.

Безусловно, это не могло не коснуться очень важной части нашей жизни, а именно образования. Перед современным образованием стоят иные задачи. Мы сталкиваемся с таким понятием, как компенсаторное образование – образование, восполняющее ранее отсутствующие или упущенные возможности учиться. Учреждения к. о. обеспечивают уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки, обычно достигаемый в детском и юношеском возрасте, и

представляют собой своеобразную копию регулярных учебных заведений для лиц, готовящихся к вступлению в сферу труда. Обучение осуществляется через вечерние, заочные и комбинированные формы. К услугам компенсаторного образования обычно прибегают работники, не удовлетворенные своим социальным статусом и стремящиеся изменить его в лучшую сторону. Основные учреждения компенсаторного образования – вечерняя школа, вечерние и заочные отделения вузов и средних специальных учебных заведений, работающие по объемным и особым программам. В современном варианте компенсаторное образование представлено учреждениями открытого образования [7, с.10].

Затем появилось такое явление в образовании, как курсы повышения квалификации специалистов в тех областях, где знания особенно стремительно обновлялись. Появились курсы, факультеты и институты повышения квалификации. Менялось не только содержание образования для взрослых, но и его формы. Например, в шестидесятых годах двадцатого века большой популярностью стали пользоваться телевизионные курсы, которые оказались настолько успешными, что стали прецедентом «распространения высококачественного образования» для студентов из разных городов. Появилась возможность передачи телевизионных курсов через спутники по всей территории США, в Европу, Австралию, Китай. Началась эра дистанционного образования. Дистанционное образование – это полноценная системная программа обучения, позволяющая дистанционно получить некоторый уровень квалификации по той или иной специальности. Причем, дистанционное образование не всегда является самостоятельной образовательной программой, а может быть частью курса, в котором смешаны оффлайн и онлайн формы обучения [3].

Во второй половине двадцатого века, а именно с шестидесятых годов, в обиход входит такое понятие как «Непрерывное образование» и даже становится специальным предметом научного анализа, и как соответствующий термин начинает фигурировать в материалах ЮНЕСКО. Основными направлениями его международного изучения приоритетно являлись: непрерывное профессиональное образование, дополнительное образование, образование взрослых, образование социально не защищенных слоев населения, экономические модели, обеспечивающие непрерывность доступа к системе обучения [1]. Во времени исследовательские акценты смещаются с проблем обеспечения преемственности обучения через систему образовательных ин-

ституты (lifelong education) к вопросам формирования личностной готовности непрерывно обучаться (lifelong learning). Это достаточно четко прослеживается при анализе массива нормативных, справочных и отчетных материалов международных организаций, Института ЮНЕСКО, содержания журналов, рассматривающих вопросы непрерывности образования [9].

Что такое непрерывное образование? Это образование дающее человеку возможность приспособиться к жизни в постоянно меняющихся условиях. Лозунг «образование на всю жизнь» заменяется новым – «образование через всю жизнь». Непрерывное образование характеризуется рядом признаков. Во-первых, оно охватывает весь процесс жизни человека. Во-вторых, обучение не ограничено местожительством. Современная система дистанционного образования позволяет учиться независимо от того, где проживает человек. В ближайшем будущем планируется создание общеевропейского обучающего пространства. В соответствии с Болонским соглашением, благодаря принятой системе взаимозачетов студенты смогут свободно выбирать, в каком университете Европы учиться и какую дисциплину осваивать [2]. В-третьих, непрерывное образование предполагает наличие системы открытого образования – новой модели образования, исходящей из открытости мира, процессов познания и образования человека. В-четвертых, в непрерывном образовании реализуется принцип самообразования, согласно которому ученик реально является субъектом учебного процесса.

В основе непрерывного образования лежит интенсивная самостоятельная работа учащегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также лично. Цель непрерывного образования не в том, чтобы учить человека всю жизнь, а в том, чтобы он учился сам. Но это означает пересмотр целей, средств и содержания традиционного образования, которое должно вооружить человека готовностью к переподготовке и в связи с этим — готовностью к целеполаганию, адекватной самооценке, рефлексии, умением перестраивать свою деятельность, способностью к самоорганизации.

Апробация системы непрерывного образования в России показала не только положительные факторы, но и выявила существенные недостатки, одним из таких недостатков является очень маленькая

методологическая база. Все, что мне попадалось на глаза, это были системы, разработанные для европейских образовательных систем, в последние годы мы фактически учимся на собственных ошибках, подбивая европейские методики под российскую действительность.

Еще один качественный момент – это слабая мотивация. Большая часть населения не приучена обучаться на протяжении всей жизни. Одним из таких факторов, по мнению А. Д. Ишкова, являются отсутствие самоорганизации, которую необходимо прививать еще со школьной скамьи. Современные школьники не умеют заставить себя работать систематически, доводить начатое дело до конца, сдерживать мешающие делу побуждения. Для студентов с низким уровнем самоорганизации характерно: безразличие к профессии, низкая мотивация деятельности, низкая систематичность учебной деятельности (предпочтение «штурма», занятия преимущественно в экзаменационную сессию), низкая самооценка, большие затраты времени на контакты с товарищами. Студентов с высоким уровнем самоорганизации отличает: адекватный выбор профессии, стойкая мотивация, систематичность в учебной деятельности, выраженные волевые черты, высокая адекватная самооценка, целеустремленность, организованность, хорошая успеваемость, уверенность в себе [5, с. 104].

Наряду с сырьевыми и энергетическими запасами, основным ресурсом развития постиндустриального общества становится информация. Соответственно в структуре производственной и социальной жизни увеличивается доля активности, направленной на ее получение, обработку, интерпретацию, передачу. В различных контекстах рассматривается связь категорий «информация», «знание», «образование». Опознавательными знаками информационной эпохи стали электронная революция, медиальная коммуникация и глобальная связанность. Сегодня «чтобы быть по-настоящему грамотным, надо быть грамотным в мире медиа» [6, с.13]. Неслучайно медиаобразование выделено ЮНЕСКО в качестве приоритетной области культурно-педагогического развития XXI века, призванной обеспечить взаимодействие с современными источниками информации. Информационная сфера (инфосфера) третьего тысячелетия вариативна и многомерна. Наличие разветвленных информационно-образовательных структур позволяет любому человеку, при желании, самостоятельно пополнять знания. Благодаря информационно-коммуникационным технологиям, каждый потенциально способен формировать вокруг себя пространство, необходимое в плане самообразования. Для методоло-

гов непрерывного образования, тем самым, неизбежно обращение к ресурсам информационного подхода.

На этом фоне ощущается дефицит педагогических исследований и научной оценки образовательного потенциала медиасреды как фонового источника информации. Мало изучены механизмы, позволяющие человеку на разных этапах развития находить и извлекать из хаоса информационной среды нужные сведения, распознавать образовательную ценность информации. Определенным шагом в этом направлении можно считать появление информационной педагогики (Л. Н. Хуторская) как теории получения, преобразования, передачи и усвоения информации в учебно-воспитательном процессе [8].

Материалы, которые представлены в данной статье, показывают те проблемы, которые выявились в результате апробации в России. Вместе с тем, методологическая база для решения их на инновационном уровне пока не сформирована. На данный момент в рамках институциональной экономической теории разрабатывается теория «тройной спирали» [4], утверждающая, что в системе инновационного развития доминирующее положение принадлежит институтам, ответственным за создание нового знания, а логика развития науки рождает направления, объединяющие фундаментальные и прикладные исследования междисциплинарного характера. В областях сопряжения научно-практических интересов образуются кластеры, формирующие потенциал инновационного развития. Возможно, что мы скоро увидим подобные кластеры вокруг проблематики непрерывного образования.

Примечания

1. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. 2001. Раздел. 3. Стадии становления концепции непрерывного образования. URL: sbiblio.com/biblio/archive/resvanov_obrasovanie/

2. Болонское соглашение. URL: <http://www.vifsinrf.ru/index.php?r=pages/view&id=79>

3. Гугин Ю. Дистанционное образование, день сегодняшний. URL: <http://therunet.com/experts/647-distantsionnoe-obrazovanie-den-segodnyashniy>

4. Дежина И., Киселева В. «Тройная спираль» в инновационной системе России. URL: <http://institutiones.com/innovations/265-q-q-.html> (Дата обращения 07.05.13).

5. *Ишаков А. Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. - М.: Издательство АСВ, 2004.- 224с.

6. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Жуковский, 2003.

7. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. Маслова В.В. – Мариуполь, 2004.- 19 с.

8. *Хуторская Л. Н.* Информационная педагогика // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm> (Дата обращения 13.04.2013).

9. UNESCO. 1995–2012. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/> (Дата обращения 20.05.13)

Ледянкина О. В.
г. Екатеринбург

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Затрагиваются вопросы профессионального образования инвалидов в ССУЗах медицинского профиля, а также описываются социальные эффекты совместной профессиональной подготовки здоровых студентов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: среднее медицинское образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда компенсирующего типа, социальные эффекты.

Государственная политика в области профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) Российской Федерации свидетельствует об интеграции Российской системы образования в мировое образовательное пространство.

Сегодня профессиональное образование лиц с ОВЗ в России рассматривается как совокупность следующих процессов:

- профессиональная ориентация, основанная на развитии профессиональных потребностей, способствующая осознанию профессионального выбора, ценностей предпочитаемой профессиональной деятельности, профессионального самоопределения;
- вооружение компетенциями, способствующими пониманию значимости и смысла профессиональной деятельности, овладение

конкретной специальностью или областью профессиональной деятельности;

- развитие адаптационных механизмов, свидетельствующих о необходимости закрепления человека на конкретном рабочем месте после овладения определенной специальностью.

Все это позволяет понимать профессиональную подготовку лиц с ОВЗ, как социальную реабилитацию в единстве с профессиональной ориентацией, профессионально-производственной адаптацией и трудоустройством.

Проблема получения специальности является центральной в системе профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ и определяет дальнейшую их интеграцию в общество. Возможность выбора профессии инвалидом ограничена видом нарушения в состоянии здоровья или дефектом развития, то есть существуют ограничения в получении образования, выборе формы обучения и образовательного учреждения. Интересным представляется тот факт, что лица с ОВЗ пытаются решить проблемы своего здоровья, выбирая как профессиональные ориентиры специальности среднего медицинского образования: медицинская сестра, медицинский лабораторный техник, зубной техник, медицинский оптик и т.д. [2, с.46]

Выбор специальности среднего медицинского работника для абитуриента с ОВЗ определяется возможностью преодоления и решения проблем здоровья в рамках профессиональной деятельности. Анкетный опрос абитуриентов с ОВЗ показал – 97% опрошенных считают, что информированность о состоянии своего здоровья может избавить их от каких-либо проблем в дальнейшем, 100% считают, что человек с ОВЗ в большей степени, чем здоровый человек способен сострадать и помогать.

Проблема социализации инвалидов определяется также взаимопроникновением областей образования и медицины, затрагивая при этом и другие социальные сферы [1, с.39]. Медицинское образование выступает некоторым индикатором доступности в сфере среднего профессионального образования для лиц с ОВЗ. Поступая в медицинские ССУЗы, абитуриенты с ОВЗ помимо желания разобраться и понять проблемы своего здоровья надеются встретить толерантное отношение к своей болезни со стороны студенческого и педагогического коллектива, так как медицинская среда изначально является гуманной сферой человеческой деятельности во всех ее проявлениях. Преимущества медицинского ССУЗа в создании условий для обуче-

ния инвалидов перед учебными заведениями иного профиля заключается в том, что медико-педагогический коллектив понимает специфику нарушений их здоровья, и способен на профессиональном уровне создать особую образовательную среду компенсирующего типа: скорректировать содержание рабочих программ, разработать специальное методическое обеспечение и специфические средства обучения, обеспечить адекватный режим труда и отдыха, использовать здоровьесберегающие педагогические приемы и технологии. Безусловно, важна роль ССУЗа медицинского профиля, как субъекта образовательного и социального масштаба, образовательная среда которого предполагает максимальное сострадание к лицам с ОВЗ и готовностью решения их проблем, а также поиски способов оказания помощи в сложившейся ситуации.

Для создания безбарьерной среды для лиц с ОВЗ необходим психосоциальный подход при осуществлении образовательной деятельности, который предполагает понимание личности студента с ОВЗ, а главное? взаимодействие с миром, который его окружает. Обучение лиц с ОВЗ в медицинском ССУЗе позволяет создать условия для формирования общих и профессиональных компетенций, демонстрируя при этом сохранение принципов сострадания и милосердия в современном здравоохранении.

Обучение инвалидов вместе со здоровыми студентами позволяет создать условия для формирования общих и профессиональных компетенции у здоровых студентов: толерантность, сострадание и милосердие, взаимопомощь, умение общаться с инвалидами по решению проблем нарушений их здоровья. У лиц с ОВЗ, в свою очередь, формируются компетенции, которых не могло бы возникнуть в иных условиях: коммуникативная, социальная ответственность и социальная значимость, дисциплинированность, углубление в познании проблем нарушений своего здоровья.

Таким образом, совместная профессиональная подготовка здоровых студентов и сокурсников с ОВЗ в медицинском ССУЗе взаимобогащает, учит чуткости, душевной щедрости, а также развивает силу духа и воспитывает гуманный потенциал необходимый в освоении медицинской профессии в исконном ее понимании.

Примечания

1. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука, 2002. 271 с.

Ломтатидзе О. В.

Ершова И. А.

г. Екатеринбург

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

С поступлением в высшее учебное заведение для вчерашнего школьника начинается принципиально новый этап жизни. В начале этого этапа главной задачей становится быстрое и эффективное вхождение в незнакомую среду, принятие ее норм, овладение социальным статусом студента. Для успешного обучения и профессионального становления важно, как пройдет период адаптации студента к новым условиям. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И. П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других плавно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако условия социализации играют решающую роль.

В период студенчества личность имеет все необходимые для успешной адаптации биологические задатки, такие как оптимумы чувствительности анализаторов, большую пластичность в формировании навыков, наивысшую скорость переключения внимания и наибольший объем оперативной памяти, но при этом именно психологические (новые социальные роли, самоопределение) и социальные (учебная нагрузка, новые требования, режим, обстановка) факторы в большей степени определяют успешность адаптации к условиям вуза.

С целью изучения особенностей адаптации студентов первого курса к условиям вуза было проведено исследование на базе департамента психологии УрФУ. Для этого нами был разработан перечень вопросов, состоящий из четырех блоков: мотивы выбора специальности, мотивы учебной деятельности, трудности адаптации к учебной

деятельности, адаптация в учебной группе. Именно данные показатели, на наш взгляд, определяют процессы адаптации студентов в вузе.

В исследовании принял участие 31 студент первого курса. При анализе данных анкетирования испытуемые были поделены на группы городских (А) и иногородних (В) студентов (14 и 17 человек, соответственно). Дальнейший анализ данных проводился в сравнении выделенных групп по различным параметрам, указанным в ответах испытуемых. При обработке результатов, полученных с помощью вопросника, мы особо заостряем внимание на тех параметрах, которые могут, на наш взгляд, повлиять на уровень адаптации или наглядно продемонстрировать различия между группами городских и иногородних студентов.

Исследование проводилось в два этапа – в ноябре и в мае – с целью выявления динамики процесса адаптации первокурсников.

Результаты, полученные по блоку вопросов «*Мотивы выбора специальности*» показали, что основным мотивом поступления в вуз, согласно ответам испытуемых, явился «интерес к специальности». В первом семестре его отметили 78,6% городских студентов и 82,4% иногородних. Во втором семестре число студентов, указавших этот мотив, возросло среди студентов группы А до 100% и не изменилось в группе В.

Значение перспективы профессионального роста повышается в обеих группах студентов. Если в первом семестре о ней задумывались около трети испытуемых в каждой группе, то во второй раз этот мотив отметила половина городских студентов и более трети иногородних, то есть для городских студентов значимость данного мотива повысилась в большей степени, чем для иногородних.

Согласно первому опросу, 35,7% городских студентов считают, что у них есть способности к профессии психолога, так же в своих способностях уверены 35,3% иногородних студентов. Во втором опросе доля выбравших данный мотив в группе А возрастает – 57,1%. В группе В, напротив, уверенность ослабевает, и мотив выбирают всего 11,8% принявших участие в опросе иногородних студентов. Судя по этим данным, их уверенность в правильности выбора профессии подвергается серьезным испытаниям. Возможно, представления первокурсников об учебе в университете были неверными и не выдержали столкновения с реальностью. Это еще раз доказывает, что процесс адаптации не завершен по состоянию на конец первого года обучения. Ситуация в группе городских студентов более благоприятна, так как им не пришлось коренным образом менять свой уклад жизни. К тому же, студенты, проживающие в Екатеринбурге, на момент посту-

пления, скорее всего, имели более близкие к реальности представления и о самом университете, и об учебе в нем.

Общественная значимость профессии в первом опросе рассматривается как мотив поступления в вуз только иногородними студентами, по-видимому, являясь своеобразным показателем уважения и собственной значимости как представителя профессии. Причиной такого выбора также могут быть романтизированные представления о профессии психолога как «спасателя человеческих душ», что связано с общественным признанием и одобрением. Во второй раз данный мотив указали примерно треть студентов и той, и другой группы.

Руководствуясь советами учителей и родителей, специальность выбрали только представители группы В, но влияние на выбор как тех, так и других, указали лишь по 2 иногородних студента.

Согласно ответам респондентов, СМИ не оказали непосредственного воздействия на выбор ими специальности.

Заметно изменились представления студентов о престижности выбранной ими специальности. Если в первом семестре данный мотив отсутствовал у студентов группы А, то во втором его называют 28,6% студентов-горожан. В группе В значение данного мотива также повышается с 23,6% до 41,2%. Он становится третьим по значимости для выборки в целом и вторым – для иногородних студентов. Престижность специальности, так же как и общественная значимость профессии, относится к области общественного признания достижений личности. По данным исследования, можно сделать вывод, что студенты из небольших городов довольно важным для себя считают «выйти в люди», получить признание своих достижений и уважение окружающих, возможно даже доказать всем, что они способны на многое.

Возможность высокооплачиваемой работы важна для 21,4% городских студентов и для 17,6% иногородних. При повторном опросе количество выбравших данный мотив студентов сохраняется. Скорее всего, первокурсники еще всерьез не задумываются о будущей работе, но, с другой стороны, они реально оценивают ситуацию и понимают, что высокооплачиваемая работа – это очень отдаленная перспектива для них.

Один испытуемый из группы В в первом опросе отметил, что профессию психолога он выбрал случайным образом. Во втором опросе данный вариант ответа предпочли двое испытуемых, оба – представители группы В. Отметим, что случайный выбор как мотив поступления на факультет психологии в группе городских студентов не выражен.

Иногородные студенты зачастую поступают в университет, чтобы выбраться из своего городка (поселка), а затем осесть в крупном городе, и выбор специальности и вуза в этом случае может быть случайным.

Итак, важнейшим для первокурсников мотивом выбора специальности психолога стал интерес к ней (по результатам двух опросов в обеих группах). Это говорит о том, что участники опроса, выбирая будущую профессию, задумывались о том, чтобы она приносила удовлетворение.

При первом опросе вторым по частоте выбора мотивом стала уверенность в своих способностях. При втором опросе ситуация в группе А не изменилась, в группе В на вторую позицию вышел такой мотив как престижность специальности. Отсюда можно сделать несколько выводов: с одной стороны, у иногородних студентов явно упала уверенность в своих силах, с другой стороны, оказалось, что престижность и общественное признание для них важнее своих способностей и задатков.

Третьим по количеству выборов мотивом стала перспектива профессионального роста.

Обобщая результаты, полученные при ответе на вопрос о мотивах выбора специальности, отметим:

1. Городские студенты в данной выборке более самостоятельны, они реже по сравнению с иногородними демонстрируют подверженность чьему-либо мнению, будь то родители, учителя или средства массовой информации.

2. Перспектива профессионального роста и возможность получения по окончании университета высокооплачиваемой работы примерно одинаково привлекательны для городских и иногородних студентов, причем оба мотива являются довольно значимыми при выборе специальности. Очевидно, что многие абитуриенты выбирают специальность, исходя из собственных представлений о достоинствах будущей профессии. При этом, они чаще всего не владеют информацией о ситуации на рынке труда, не подозревают о сложностях трудоустройства, не строят конкретных планов на будущее.

3. Общественная значимость и престижность профессии – мотивы сходные, и результаты по ним получены похожие. При первом опросе, в ноябре, выбор данных мотивов встречается только среди иногородних студентов. При втором опросе, в мае, у городских студентов такие ответы встречаются, но реже, чем у иногородних. Для студентов группы В, приехавших из небольших городов, важно полу-

чить общественное признание своих достижений, ощутить свою значимость и доказать всем, что они способны на многое. Судя по количеству выборов, студентам более важна престижность профессии, чем ее общественная значимость.

4. Интерес к профессии психолога проявили почти все студенты. По итогам второго опроса, интерес несколько ослаб у иногородних студентов, что объясняется несовпадением их представлений о профессии, об учебе по данной специальности с реальностью. Падение уровня уверенности в своих способностях у студентов группы В возможно связано с более слабой довузовской подготовкой иногородних студентов. К тому же, студенты группы А испытывают меньше трудностей, связанных с повседневной жизнью и самообслуживанием, в то время как студенты группы В вынуждены заботиться о себе самостоятельно, иногда у них просто не хватает сил на учебу. Они испытывают чрезмерные нагрузки и теряют уверенность в своих силах.

Для определения *мотивов учебной деятельности* студентов им был предложен следующий список наиболее распространенных мотивов:

- Стать высококвалифицированным специалистом;
- Получить диплом;
- Успешно учиться, сдавать сессию на «хорошо» и «отлично»;
- Приобрести глубокие и прочные знания;
- Не отставать от сокурсников;
- Выполнять педагогические требования;
- Достичь уважения преподавателей;
- Добиться одобрения родителей и окружающих;
- Избежать наказания за плохую учебу;
- Получить интеллектуальное удовлетворение.

Самым малозначимым в обеих группах был признан мотив избегания наказания. Все мотивы, связанные с оценкой окружающими, для большинства студентов также не имеют большого значения. Можно, казалось бы, сделать вывод о том, что испытуемые учатся «для себя», то есть руководствуются в первую очередь собственными желаниями и потребностями, не стремясь угодить кому-либо. Однако данный факт может свидетельствовать и о равнодушии, безразличии к мнению как близких людей, так и профессионалов.

Наиболее значимым мотивом учебной деятельности оказалось стремление стать высококвалифицированным специалистом. На вто-

ром месте – получить прочные знания. Третьим по популярности оказался мотив получения диплома, направленный прежде всего на внешнее подтверждение своего высокого социального статуса. Традиционно считается, что преобладание данного мотива свидетельствует об отсутствии интереса к профессии: студент должен получить диплом, неважно, какого качества, в каком университете, главное – сам факт получения. Однако, на наш взгляд, данный мотив может быть сопряжен с желанием работать по специальности, без диплома это стремление осуществить невозможно.

В целом, можно заметить, что наиболее важными для большинства испытуемых являются внутренние мотивы учения, что говорит о заинтересованности в обучении на факультете психологии.

С целью выявления *проблем, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники в учебном процессе*, был составлен список наиболее характерных, по нашему мнению, трудностей, из которого испытуемым предлагалось выбрать несколько вариантов ответа:

- Недостаточность базовых знаний;
- Большое количество нового материала;
- Отношение преподавателей к студентам, как к взрослым людям;
- Необходимость использования нескольких источников при подготовке;
- Отсутствие повседневного контроля;
- Самостоятельный поиск материала;
- Новый формат занятий;
- Некомфортные условия для выполнения заданий;
- Отсутствие навыков скорописания;
- Режим занятий (большое количество пар, «окна» между парами);
- Объяснения преподавателей непонятны;
- Длительность занятия;
- Отсутствие навыков выступления;
- Другие трудности.

Можно разделить все трудности на личные, то есть связанные с ограниченными возможностями самого студента, и организационные, обусловленные устройством учебного процесса и условий жизни.

Для студентов группы В наибольшую трудность представляет «большое количество нового материала». Если в группе А эту трудность и в первом, и во втором опросе выделили 21,4% студентов, то в группе В в первом семестре ее указали 58,8% испытуемых, а во вто-

ром – 41,2%. Скорее всего, при сходных базовых знаниях дополнительные знания студентов группы А о преподаваемых предметах на момент поступления были шире и разнообразнее по сравнению со знаниями студентов группы В.

Различия между группами А и В можно наблюдать и в том, что иногородние студенты чаще признают условия для выполнения заданий некомфортными, особенно во втором семестре (14,3% и 35,3%, соответственно). Это вполне объяснимо, ведь большинство иногородних студентов живет в общежитии, где не всегда можно найти место для занятий. Особенно эта трудность актуализировалась во втором семестре, после сессии, когда для студентов стала очевидной необходимость подготовки к занятиям и усвоения знаний в течение всего семестра.

Еще одно различие между группами А и В, напротив, касается городских студентов. Только они в качестве трудности отмечали отношение преподавателей к студентам как к взрослым людям (14,3% в каждом семестре), что свидетельствует о выраженных у них признаках инфантильности. Иногородние студенты чувствуют себя более взрослыми, готовы выполнять соответствующие роли и нести ответственность.

Также различия заметны в количестве ответов «отсутствие навыков скорописания». В первом опросе иногородние студенты дают такой ответ в три раза чаще, чем городские. Ко второму опросу ситуация в целом нормализуется, студенты, по-видимому, приобретают недостающий навык. Однако для 14,3% студентов группы А и 17,6% студентов группы В эта проблема остается актуальной.

Для 28,6% испытуемых группы А трудностью представляется длительность занятия, причем количество отметивших ее сохраняется и при втором опросе. Скорее всего, это обусловлено недостаточным уровнем сформированности произвольности познавательных процессов, а также установкой на получение узкопрофессиональных знаний. Между тем, на первом курсе в основном преподаются дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла. У иногородних студентов, по-видимому, выше интерес к разнообразным знаниям, они более мотивированы на учебную деятельность в целом, поэтому среди них отметили эту трудность в первом семестре 11,8%, а во втором – 5,9% студентов.

Наибольшими трудностями для группы А и в первом, и во втором семестре являются режим занятий, длительность занятия и недостаточ-

ность базовых знаний. Для группы В такими трудностями в первом семестре стали большое количество нового материала, отсутствие навыков скорописания и режим занятий. Во втором семестре большое количество нового материала и режим занятий также остались трудностями для многих, но навыки скорописания улучшились, однако в два раза возросло количество иногородних студентов, указывающих на отсутствие комфортных условий для выполнения заданий.

Приблизительно пропорционально в обеих группах представлены студенты, для которых трудности адаптации сопряжены с отсутствием повседневного контроля, новым форматом занятий, отсутствием навыков выступления, самостоятельным поиском материала. В каждой группе такие ответы давали по 2 – 3 испытуемых, причем от семестра к семестру ситуация изменялась мало.

Вопросник предусматривал возможность дать свой вариант ответа, и некоторые испытуемые отметили следующие трудности: в группе А – «недостаток сна», «недостаточно четкая организация учебного процесса, например, переносы занятий»; в группе В – «отсутствие компьютера в общежитии». Эти трудности также связаны либо с организацией учебного процесса, либо с условиями жизни студентов, хотя во втором семестре появляются проблемы, связанные с содержательной стороной обучения, например, «недостаточный уровень профессионализма некоторых педагогов», которые однако, не носят массового характера, т.к. наименьшей трудностью для всех испытуемых оказалась «объяснения преподавателей непонятны».

Естественно, что трудности в отношении учебного процесса у групп городских и иногородних студентов различаются, ведь они жили до поступления и сейчас продолжают жить в различных условиях. В целом, трудностей у представителей обеих групп меньше не стало, что еще раз говорит о продолжающемся, но не завершенном процессе адаптации к учебной деятельности.

Блок, посвященный *адаптации студентов в учебной группе*, включал в себя вопросы о круге общения первокурсников и их удовлетворенности общением с соучениками.

Большинство городских студентов удовлетворены количеством контактов в группе, при этом они чаще отмечают, что общаются с двумя-тремя людьми или с половиной группы. У многих городских студентов сохраняется прежний круг общения, поэтому у них нет острой потребности в его расширении.

Примерно треть студентов группы В хотела бы увеличить количество контактов с соучениками. Причем, в отличие от студентов группы А, 41,1% студентов группы В общается с большей частью группы (в группе А таковых 21,4%). Иногородние студенты стремятся установить как можно больше связей, чтобы освоиться в Екатеринбурге, где до поступления в вуз они, скорее всего, никого не знали. Так как большую часть своего времени студенты проводят в учебной группе, то вполне объяснимо их желание общаться именно в ней. К тому же иногородним студентам ежедневно приходится решать множество бытовых вопросов, и зачастую у них просто не хватает времени на общение с кем-либо, кроме соучеников или соседей по общежитию. Причем, во втором семестре по сравнению с первым картина не изменилась ни в группе А, ни в группе В.

Подводя итоги исследования, отметим, что наиболее характерными мотивами поступления в вуз на момент первого опроса в обеих группах стали интерес к специальности, убежденность в своих способностях и перспектива профессионального роста. В группе А ситуация при повторном опросе не изменилась, тогда как в группе В вторым по частоте выбора стал такой мотив, как престижность специальности. По-видимому, у иногородних студентов произошла переоценка ценностей. С одной стороны, у них снизилась уверенность в собственных способностях, с другой – появилось осознание важности общественного признания.

Следует подчеркнуть, что первый по количеству выборов мотив – интерес к специальности – является внутренним мотивом, то есть носит личностно значимый характер и обусловлен потребностью к познанию. Выбор данного мотива в качестве основного мотива поступления в вуз свидетельствует о личной заинтересованности в получении знаний, о вовлеченности в процесс познания и получении удовлетворения от него.

Среди ведущих мотивов учебной деятельности в обеих группах присутствуют как внутренние (стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания), так и внешние мотивы (получить диплом, успешно учиться). Несколько чаще внешние мотивы выбирают иногородние студенты, по-видимому, ориентируясь не на качество образования, а на сам факт его получения. Самым малозначимым мотивом для испытуемых обеих групп является избегание наказания за плохую учебу, что говорит о незави-

симости студентов от мнения родителей и их ответственности за свои действия.

Испытуемые групп А и В отметили различные трудности, сопровождающие обучение в университете. Так, среди городских студентов в ноябре основными трудностями были названы режим и длительность занятий. Привычные к школьным урокам по 40 минут, они не сразу смогли освоиться. Иногородные студенты называли в числе своих трудностей большое количество нового материала и отсутствие навыков скорописания. Городские студенты испытывали в основном организационные проблемы, тогда как трудности иногородних студентов были связаны с ограничениями их личных возможностей.

В мае ситуация почти не изменилась: в группе А к распространенным трудностям присоединилась нехватка базовых знаний, а в группе В вместо отсутствия навыков скорописания на первый план вышло отсутствие комфортных условий для выполнения заданий. Таким образом, теперь обе группы испытывают и организационные, и личные трудности. Количество трудностей, отмеченных испытуемыми, не уменьшается к концу второго семестра, что позволяет нам сделать вывод о незавершенности процесса адаптации у обеих групп.

Признаками адаптированности являются также отношения и количество контактов в учебной группе. У испытуемых группы В количество контактов в учебных группах выше данного показателя в группе А. Большинство городских студентов удовлетворены своим кругом общения. Третья часть группы иногородних студентов написали о желании его расширить как в первом, так и во втором опросе. Очевидно, что иногородные студенты острее городских нуждаются в новых друзьях, а возможность сблизиться с кем-либо существует для них в основном в учебной группе или в общежитии.

Таким образом, иногородные студенты лучше адаптированы в учебных группах и больше городских заинтересованы в общении с сокурсниками.

В целом, полученные результаты свидетельствуют, что процесс адаптации студентов к условиям вуза протекает в течение всего первого года обучения, затрагивает все сферы жизнедеятельности студентов и сопряжен с целым рядом проблем и трудностей. Иногородные студенты особенно нуждаются во внимании преподавателей, поддержке кураторов, психологическом сопровождении процесса адаптации. Знание индивидуальных особенностей личности студента, проблем и трудностей, с которыми он сталкивается, позволяет ока-

зять ему помощь при включении в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадапционного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным [1].

Примечания

1. *Маклаков А. Г., Положенцев С. Д., Руднев Д. А.* Психологические механизмы типа А у молодых людей в период адаптации к длительным психоэмоциональным нагрузкам // Психологический журнал. 1993. № 6. С. 86 – 95.

Лукина Г. А.
Портнягина В. О.
г. Екатеринбург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ВЕБ 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Внедрение технологий мультимедиа и интернета оказывает большое влияние на систему образования, появляется необходимость изменений в содержании и методах обучения иностранным языкам (ИЯ). Перед преподавателем встает проблема поиска новых решений, как усовершенствовать образовательный процесс на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Учитывая заинтересованность студентов информационными технологиями, ИКТ можно использовать как инструмент развития мотивации студентов на уроках ИЯ.

ИКТ позволяют сделать занятия более наглядными, обеспечить занятия новыми материалами и методами, которые помогают студентам проявить их творческие способности. Работа с компьютером и интернетом повышает интенсивность учебного процесса, приучает студентов к самостоятельной работе с материалом, обеспечивает обратную связь, помогает объективно оценивать действия студентов, делает возможным личностно-ориентированный и дифференцируемый подход в обучении.

Огромное значение как средство обучения имеет интерактивная доска, которая позволяет преподавателю сделать процесс обучения наглядным, ярким, динамичным, более эффективным, здесь появляется возможность обратной связи, взаимоконтроля и самоконтроля.

К сожалению, пока не везде еще есть возможность работы с интерактивной доской, тогда на помощь приходят интернет-презентации. Самыми интересными нам показались такие сайты как www.prezi.com, www.learningapps.org. Применение интернет-презентаций на занятиях ИЯ дает возможность изменить, выделить наиболее значимые элементы при помощи цвета, шрифта, размера, наклона. Здесь можно использовать фотографии, схемы, таблицы, даже видео и аудиозаписи. При необходимости можно вернуться или повторить тот или иной этап работы над темой. Все это усиливает эффект воздействия и, опираясь на визуализацию изучаемого материала, ведет к лучшему усвоению материала.

Подготовка такого рода презентаций требует определенных навыков и достаточно затратна по времени, но материалы сохраняются, к ним можно возвращаться и на следующих занятиях, корректировать, дополнять и т.п. Мультимедийные презентации помогают структурировать материал урока, экономят время на оформление доски, решают проблему аудио-визуального обеспечения урока, а также знакомят студентов с разными способами подачи материала, которые они могут использовать в будущем.

Использование Интернета позволяет эффективно решать ряд дидактических задач на уроке ИЯ [2, с.9]:

- формирование навыков и умений чтения, используя материалы различных сайтов с текстами разной степени сложности,
- развитие и совершенствование умений аудирования на основе аутентичных текстов в сети Интернет,
- развитие умений письменной речи при составлении писем партнерам, при подготовке рефератов, написании сочинений и т.п.,
- совершенствование умения монологического и диалогического высказывания на основе обсуждения материалов сети, бесед по скайпу и т.п.

Наиболее эффективно можно использовать Интернет для проектной деятельности. Интернет-ресурсы помогут преподавателю подобрать необходимый материал для занятия, организовать практическую работу студентов, обсуждение актуальных проблем, совершенствовать умения во всех видах речевой деятельности, а также повышать мотивацию иноязычной деятельности, т.к. Интернет дает возможность решать реалистичные, имеющие смысл, значимые задачи.

Большим преимуществом использования ресурсов интернета является развитие межкультурной компетентности, когда студенты в

процессе обучения знакомятся с различными культурами, формируют культурные знания, определяют пути взаимодействия, а это необходимо для достижения взаимопонимания между разными народами и успешного сотрудничества в целом.

Обратимся к некоторым сервисам ВЕБ 2.0, которые можно использовать в обучении ИЯ, более подробно. К коммуникационным типам относятся, например, подкасты. Подкастинг (англ. iPod и broadcasting) – процесс создания и распространения подкастов – аудио и видео передач в сети Интернет. Данные подкастинга не надо скачивать по отдельности или постоянно проверять, появилось ли что-то новое на интересном для студентов сайте. Можно бесплатно оформить подписку и автоматически получать информацию на компьютер, iPhone или MP3-плеер. Огромным преимуществом подкастов является именно их мобильность и доступность. Пользователи сами могут определять, когда, где и что они хотят послушать или посмотреть. Подкасты распределены по темам, существуют также целые языковые курсы в формате подкастинга. Наиболее яркими примерами может служить подкаст www.dw.de [6]. Более подробная информация о применении подкастов на уроках иностранного языка приведена в следующих источниках: [2; 6; 8]. Ссылки на некоторые англо- и немецкоязычные подкасты также есть в блоге «Интернет-технологии в образовательном процессе» [4].

В последнее время концепция обучения BlendendLearning получила очень широкое распространение. При этом часто используется Skype – программа для установления связи между абонентами Skype, находящимися в любой точке мира (чат, голос, видео), а также для пересылки файлов любого объема с максимальной скоростью. С помощью Skype можно организовывать телеконференции с несколькими собеседниками. Здесь студенты могут обсудить во внеучебное время подготовку проекта или договориться о встрече, провести переговоры, используя ролевую игру.

Следующий ресурс ВЕБ 2.0, на котором хотелось бы подробнее остановиться – это блог (англ. blog, от weblog – сетевой журнал или дневник событий). Блог – это веб-сайт, где право на публикацию принадлежит одному человеку или группе лиц. Это регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображение или мультимедиа. Блог обычно открыт для отзывов и вопросов читателей. Блоги можно использовать при работе над многими программными темами на уроке ИЯ. Блоги выполняют следующие функции:

- коммуникативную,
- самопрезентации,
- развлечения,
- сплочения и удержания социальных связей,
- мемуаров,
- саморазвития или рефлексии,
- психотерапевтическую. [1]

При работе с блогами необходимо учитывать, что язык здесь не всегда соответствует языковым нормам, он приближен к разговорной речи и поэтому для преподавателя необходимо заранее просматривать блоги, отобранные для работы [2, с.7]. Студенты могут создавать собственные блоги. Для этого нужно зарегистрироваться на сайте, указав электронный адрес, продумать название блога, выбрать из предложенных моделей внешний вид блога. Следует постоянно обновлять и пополнять блог, тогда он будет оставаться активным.

Наиболее популярными зарубежными блог-платформами являются:

- Blogger <https://www.blogger.com/start>
- Wordpress <http://www.wordpress.com>, <http://ru.wordpress.org/>
- MySpace <http://www.myspace.com/>
- Facebook <http://www.facebook.com/>

В отличие от форумов и чатов коммуникация в блоге происходит медленнее, поэтому студенты могут обдумать свои тексты, прежде чем опубликовать их.

Приведем некоторые идеи использования блогов в обучении ИЯ:

- Блог в качестве ролевой игры, когда студенты пишут свой дневник от имени персонажа книги, фильма, остальные читают и комментируют записи.
- Блог как презентация результатов работы в группе: результаты могут быть опубликованы, все имеют возможность увидеть презентацию, высказать свое мнение, задать вопросы, на которые участники группы должны отреагировать.
- Блог как дневник успехов в обучении ИЯ – через такие метакоммуникативные высказывания студенты осознают и оценивают свои успехи в освоении ИЯ.

- Блог как дневник работы над проектом, где студенты могут отследить, обсудить работу над проектом, могут просить совета, помощи, давать советы, оставлять свои комментарии.

Блоги можно использовать и на уроке, когда, например, студенты должны написать продолжение короткого рассказа, начало которого они только что прочитали. После чего все имеют доступ к вариантам окончания рассказа и могут комментировать прочитанное, используя необходимые для этого речевые клише. Или студенты пишут на уроке небольшое сочинение на определенную тему и публикуют его в блоге: например, о фильме, который они недавно посмотрели. После этого они должны прочитать заданное преподавателем количество публикаций, оставив свои комментарии и/или вопросы, не забывая ответить на комментарии/вопросы в своем блоге.

В статье «Обучение в блогосфере» приводятся четыре преимущества блогов для учащихся [7]:

1. Использование блогов помогает ученикам стать экспертами в изучаемой области. Чтобы найти информацию, которую можно использовать в интернет-дневнике (прокомментировать, покритиковать, сослаться), авторы блогов посещают множество сайтов по определенной тематике. Необходимость регулярной работы делает непрерывным процесс пополнения знаний учащихся по определенным темам.

2. Использование блогов усиливает интерес к процессу обучения. Новизна технологий является одним из мотивирующих факторов в обучении. Ученики сами управляют процессом своего обучения, занимаясь активным поиском информации и получая комментарии от других людей.

3. Использование блогов дает учащимся право принимать участие в общественной жизни. В процессе ведения блогов ученики быстро понимают, что их сообщения могут читать не только преподаватели и одноклассники/однокурсники. Блоги выводят выполняемые задания за рамки учебного процесса и взаимоотношений «преподаватель – ученик», позволяя всем желающим оценить и прокомментировать работы учащихся.

4. Использование блогов открывает новые возможности для работы в классе и за его пределами. Ведение блога позволяет каждому ученику принять участие в дискуссии, что открывает новые перспективы для обучения.

Помимо этого, работа по созданию блога предполагает совершенствование навыков письменной речи, написания эссе, оформление презентаций, докладов; при этом постоянно тренируются определенные речевые обороты, лексика, необходимые для структурирования речи, комментирования, обоснования своей точки зрения, согласия и несогласия с мнением других людей и т.п.

В рамках внеаудиторной работы можно также использовать чаты, форумы, когда по сети в режиме реального времени два и более участника обмениваются текстовыми сообщениями. Здесь можно ставить перед студентами конкретные коммуникативные задачи: договориться об организации совместного просмотра фильма или обсуждение трудностей при выполнении домашнего задания. Эти формы могут быть использованы в обучении ИЯ, чтобы помочь студенту научиться писать грамотно и кратко.

Благодаря Интернету в современном обществе произошла существенная трансформация образовательного процесса и прежде всего, его пространственно-временных границ, что приводит к развитию дистанционных форм обучения, расширяющих и дополняющих возможности традиционного обучения. Общение в истинной языковой среде Интернета дает студентам возможность оказаться в настоящих жизненных ситуациях, решать широкий круг интересующих и достижимых, реалистичных задач, научиться спонтанно и адекватно реагировать на них, что предполагает создание не шаблонных языковых формулировок, а оригинальных высказываний.

Примечания

1. Википедия: свободная энциклопедия. – 2011. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>. – Дата обращения: 02.05.2014.
2. Куликова Е. В., Алпатова И. Ю. Особенности использования подкастов при обучении иностранным языкам // Новое в преподавании иностранных языков: междунар. науч.-практ. семинар, 2011. – Режим доступа: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=159>. – Дата обращения: 02.05.2014.
3. Овес А. А. Информационные и коммуникационные технологии на уроках английского языка Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library/ispolzovanie-ikt-na-urokah-inostrannogo-yazyka>. – Дата обращения: 02.05.2014.
4. Палкова А. В. Блог «Интернет-технологии в образовательном процессе». – 2010. – Режим доступа: <http://annapalkova.wordpress.com>. – Дата обращения: 02.05.2014.

5. Палкова А. В. Применение сервисов Веб 2.0 в преподавании иностранных языков // Преподавание иностранных языков в мультимедийном пространстве: сб. науч. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 69-85

6. DeutschlernenmitPodcasts // DW-World.de: DeutscheWelle. – Режим доступа: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2462739,00.html>. – Дата обращения: 02.05.2014.

7. *Ferdig R. E., Trammell K. D.* Content Delivery in the ‘Blogosphere’. – 2004 / пер. М. А. Бовтенко: Обучение в «блогосфере» // Лаборатория прикладной лингвистики и информационных образовательных технологий. Институт дистанционного образования. Новосибирский государственный технический университет, 2003–2011. – Режим доступа:

http://www.itlt.edu.nstu.ru/article21_richard_ferdig_kaye_trammell.php. – Дата обращения: 02.05.2014.

8. PodcastsinderSchule. LernenimMP3-Format // Focus-Online. – 28.02.2007. – Режим доступа:

http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/unterrichtsmaterial/podcast/podcasts-inder-schule_aid_28603.html. – Дата обращения: 02.05.2014.

Мальцев А. В.
г. Екатеринбург

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понимание феномена педагогическое тестирование в современной системе российского образования возможно только через рассмотрение истории вопроса. После известного запрета на применение любых тестов в системе отечественного образования – в 1936 году постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» применение тестов было признано буржуазным оружием для дискриминации учащихся и эта технология была «изгнана» из советской школы. На длительный период вместе с политической и экономической изоляцией отечественная педагогика также была отлучена от мирового опыта применения педагогических и психологических тестов. Возрождение тестовой технологии в отечественном образовании происходило благодаря усилиям энтузиастов, прежде всего таких, как В. С. Аванесов [1]. Начиная с 70-х годов прошлого века и по настоящее время, уже став признанным корифеем, В. С. Аванесов положил немало усилий для обучения преподавателей, главным образом высшей школы, основам педагогического тестирования, к его ученикам принадлежит и автор этих строк. Наряду с очевидной и высту-

пающей на первый план особенностью педагогического тестирования как нетрадиционной формы аттестации, В. С. Аванесову удалось показать более существенную и основательную сторону этой технологии – организацию объективного контроля знаний. Эта составляющая педагогического тестирования всякий раз при его общественном обсуждении особенно в прессе либо не рассматривается вообще, либо рассматривается на уровне стандартизации процедуры проведения. Хотя одинаковые условия проведения педагогических тестов в соответствии с инструкцией, что собственно и есть стандартизация процедуры проведения, действительно есть важное условие организации объективного контроля знаний, но главным составляющим это процесса является все-таки единая шкала определения учебных достижений. Продемонстрировать это можно на примере сравнения оценивания результатов обучения проводимых не формализованными (устные или письменные контрольные мероприятия) и формализованными методами, которыми выступают педагогические тесты. Школьные оценки, выставляемые по результатам устных или письменных контрольных мероприятий, кроме всего прочего, зависят от учителя, который предъявляет ученикам свои собственные требования, а результаты разных предметных тестов зависят только от знаний учащихся. Иными словами, оценки у преподавателя с низкими требованиями не могут гарантировать такие же высокие оценки у преподавателя более требовательного. При правильном применении тестовой технологии уровень достижений по предмету зависит только от самого ученика, более того, можно сравнить подготовку по разным предметам, и если результаты тестирования по разным предметам разные, то они отражают реальную разницу в уровне подготовки по предметам.

По классической теории тестов, положения которой и стремился внедрить В. С. Аванесов в практику российского образования, сравнительная процедура организуется путем сопоставления индивидуального результата с определенной заранее, чаще всего статистическим путем, нормой. Так, если результаты ученика по одному предмету выше нормы, а по другому ниже или в пределах нормы, то его достижения по первому предмету предпочтительнее. В современной теории тестов, раскрытой для педагогической общественности М. Б. Челышковой [5], сравнительная процедура организуется путем сопоставления индивидуального результата с трудностью заданий, с которыми справился или не справился ученик. В последнем случае сами задания становятся мерилем достижений ученика, а при класси-

ческой теории тестов имеет место относительное сравнение индивидуального результата с групповым.

И в классической, и в современной теории тестов интерпретация результата тестирования является главным составляющим всей процедуры. Поэтому неслучайно в мировой и отечественной практике применения тестовой формы контроля знаний сложилось разное представление о тестах: в первом случае - это «результат», а во втором случае – это «форма». Именно этим фактом можно объяснить непонимание широкой педагогической общественностью значения результата в стобалльной шкале Единого государственного экзамена (ЕГЭ), о чем свидетельствует его перевод в первые три года эксперимента в школьную систему отметок. В этом случае затраченные усилия на значительную дифференциацию результатов, выявления их надежности и возможности объективного сравнения были утилитарно приведены к порядковой шкале школьных отметок «2», «3», «4», «5». Благодаря усилиям В. А. Хлебникова [4], измерительная функция материалов ЕГЭ на основе современной теории тестов, хоть и не в полном объеме, но все-таки состоялась в период с 2006 года по 2011 год. Но, впоследствии, с его уходом с поста руководителя Федерального Центра тестирования, а за этой организацией и по сей день закреплена ответственность за технологию проведения ЕГЭ, измерительная функция материалов ЕГЭ на основе современной теории тестов осталась только внешне, но не по сути. Перевод «первичных» баллов в стобалльную шкалу ЕГЭ в настоящее время осуществляется по простому линейному алгоритму, графически похожему на модель современной теории тестов. Трудность заданий в этом случае не учитывается.

Поясним эту ситуацию через квалитетические особенности тестовой технологии, отметив только две особенности тестов, являющиеся их обязательной характеристикой - это надежность и ошибка показателя Анастази [2]. Если тест разработан грамотно и правильно, то он обладает определенной надежностью, т.е. воспроизводимостью результатов и определенной случайностью результата, т.е. ошибкой результата, не связанной с основной характеристикой, которую он определяет. Иными словами, результат тестирования всегда должен сопровождаться количественными характеристиками, показывающими насколько этот результат не случаен. В классической теории тестов и надежность, и ошибка результата рассчитываются для теста в целом, а в современной теории тестов ошибка ре-

зультата рассчитывается для каждого участника тестирования, т.к. выполненные правильно или неправильно задания у каждого свои. На практике надежность тестирования и ошибка показателя означает, что результат тестирования представляет собой не одно число, а диапазон значений. Например, в стобальной шкале ЕГЭ результат должен указываться не 84 балла из 100, а $84 \text{ балла} \pm 6 \text{ из } 100$. Поэтому понятно возможное общественное неприятие такого представления результатов, означающее, что результаты в 84 и 87 баллов из 100 достоверно не различимы, т.к. находятся в пределах ошибки показателя.

Эта аксиома тестовой технологии не соблюдалась ни разу на протяжении всех лет проведения ЕГЭ! Но, если в период грамотного применения тестовой технологии с 2006 по 2011 год, руководителей ЕГЭ могли останавливать социальные причины не обнародования этих показателей, то в настоящее время процедура шкалирования ЕГЭ не предусматривает расчет погрешности измерения. А это существенное отклонение от применения тестовой технологии как классической, так и современной. Представление результатов в виде диапазона значений характерно для всех тестов, как педагогических, так и психологических, о чем, например, свидетельствуют международные исследования в области образования [3,6]. Но почему-то результаты ЕГЭ представлены иначе! Тема шкалирования результатов ЕГЭ так и осталась не раскрытой и потому не понятой большинством педагогического сообщества страны. А между тем, как уже подчеркивалось, именно эта составляющая тестовой технологии является самым главным фактором ее объективности, а отнюдь не форма и даже не стандартизация проведения.

По заявлениям прессы, грядущие реформы ЕГЭ должны убрать из экзамена ту часть, которая представлена заданиями с выбором правильного ответа. Фактически это означает убрать собственно тестовую часть. Нужно понимать, что при этом ЕГЭ потеряет главную составляющую объективного результата, надежность и определяемую ошибку показателя. Возможный перевод формата экзамена в область педагогической квалиметрии будет означать, что показатели надежности инструментария будут определяться экспертным путем. Нет принципиальных возражений против этого, лишь бы не получилось так, что мы придем к тому, от чего пытались уйти – субъективности оценивания, т.е. вернулись на «круги своя». Педагогическая квалиметрия хоть и имеет большую долю субъективности в сравнении с тестовой технологией, тем не менее, также имеет разработанные об-

щие подходы к объективному оцениванию результатов контрольных процедур.

Сейчас трудно судить какими окажутся реформы ЕГЭ и как дальше будут развиваться тестовые технологии в нашей стране. Однако уверенно можно говорить, что общепринятая в мировой практике тестовая технология в области образования до сих пор так и не состоялась. Имеющий место сегодняшний формат ЕГЭ только лишь пародия и то далеко не во всем похожая на научно обоснованные образцы педагогических тестов.

Примечания

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002 г. – 237 с.
2. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007 – 688 с.
3. *Ковалева Г.С.* "Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественнонаучного образования в странах мира". Центр ОКО ИОСО РАО, Москва.//Третье международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования [Электронный ресурс] [//www.centeroko.ru:сайт](http://www.centeroko.ru:сайт). – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/timss/timss_pub.htm(дата обращения: 22.04.2012).
4. *Хлебников В. А.* Теоретические основы объективного измерения учебных достижений учащихся / В. А. Хлебников. – Москва : ФГБУ «Федеральный центр тестирования», 2005. – 127 с.
5. *Челышкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. - 432 с.
6. *Челышкова М. Б., Ковалева Г. С.* Основные подходы к оценке качества подготовки обучаемых в России и за рубежом. М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 63 с.

Мартынова И. М.
г. Екатеринбург

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В ФОРМЕ ЕГЭ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях современной российской школы стала актуальной проблема подготовки обучающихся к новой форме аттестации – Еди-

ному государственному экзамену. В условиях Центра образования, где обучаются люди, в силу возраста или определённых жизненных обстоятельств не имеющие возможности учиться в традиционной школе, основной задачей учителя становится обеспечение теоретической и практической помощи в подготовке выпускников по обществознанию в рамках ЕГЭ, «соблюдая при этом гармоничное сочетание интересов личности и общества на основе идеи личностно-ориентированного обучения» [1, с. 32].

Особенность тестирования по обществознанию проявляется в том, что этот предмет не относится к числу обязательных дисциплин, но становится наиболее востребованным. Работа учителя ориентирована на повторение, систематизацию и углубленное изучение курса обществознания средней школы, а также на подготовку обучающихся к ЕГЭ. Принято считать, что люди, которые выбирают тестирование по обществознанию в форме ЕГЭ, планируют продолжить свое образование в высшей школе. Контингент обучающихся в Центре образования и здесь имеет свои особенности. Во-первых, многие пришли сюда с грузом богатого, часто негативного, учебного опыта. В связи с этим определённая часть учеников обладает заниженной самооценкой в области получения знаний. Они не верят в то, что могут быть приняты в вуз и смогут успешно там обучаться. Попадая в Центр образования, ученики, как правило, раскрепощаются, начинают получать удовольствие от самого процесса учения, но ещё недостаточно уверены в себе. Поэтому такие обучающиеся стремятся сдать ЕГЭ по обществознанию «на всякий случай», «чтобы проверить себя». Подобная мотивация, разумеется, накладывает определённый отпечаток на процесс подготовки к экзамену. Во-вторых, практически все обучающиеся, выбирающие данный предмет в качестве дополнительного экзаменационного, не имеют финансовой и временной возможности заниматься с репетиторами. Они учатся и работают, чтобы содержать себя и свои семьи. Поэтому готовятся они самостоятельно в условиях сильной занятости, в основном на уроках, и учитель становится основным помощником при этой подготовке. В-третьих, родители, как правило, в силу разных причин не играют существенной роли в направлении мотивации при подготовке к сдаче экзамена. Отсюда учитель является главной фигурой для поддержания стойкого интереса обучающихся к успешной работе. В связи с вышесказанным я вижу следующие проблемы при работе по подготовке обучающихся к сдаче ЕГЭ по обществознанию:

- существование большого числа пробелов предметной подготовки;
- неумение обучающихся качественно работать с тестами;
- проявление психологического напряжения, мешающего нормальной работе во время экзамена.

Таким образом, целью своей работы я считаю целенаправленную, многоуровневую и качественную подготовку к ЕГЭ по обществознанию с учетом особенностей обучающихся в Центре образования.

К основным задачам подготовки я отношу:

- ликвидацию или сведение к минимуму негативного отношения к процедуре контроля в формате единого государственного экзамена;
- выправление уровня знаний через повторение всего курса;
- формирование умений и навыков решения типовых тестовых заданий, опираясь на жизненный опыт обучающихся;
- выделение психологических трудностей подготовки при переходе к решению заданий частей В и С и указание путей их преодоления;
- формирование алгоритма действий при работе с инструкциями;
- формирование умения эффективно распределять время на выполнение заданий различных типов;
- выявление особенностей выполнения задания С9.

Обучающиеся в Центре образования мало сталкивались с тестовой формой отчетности при обучении. У них существует определённый страх и, как следствие, неприятие ЕГЭ. Поэтому любая подготовка начинается с убеждения принять тест и эссе, попробовать свои силы на олимпиаде и пробном экзамене, который ежегодно проводится в УрГЭУ. Следующим аспектом подготовки является призыв к упорному труду, для некоторых учащихся составляется строго контролируемый учителем график, работа в тесном контакте с родителями и другими родственниками. Привлекается административный ресурс школы, постоянный контроль над выполнением ежедневных заданий по решению типовых тестов идет по телефону и при помощи электронной почты и скайпа. В силу большой подвижности контингента Центра образования на подготовку к ЕГЭ по обществознанию часто отводится от одного учебного года до четырех месяцев. Поэтому параллельно с повторением материала и приобретением навыков работы с тестами идет приобретение умения правильно воспринимать инструкцию. Здесь важно использовать жизненный опыт обучающихся. Особое внимание уделяется приобретению необходимого

уважения к любому документу, определяющему последовательность действий. Обязательным условием подготовки является понимание обучающимися необходимости рассчитывать время, в течение которого они работают с определенной группой вопросов. Последовательность ответов и временные рамки каждый человек вырабатывает для себя сам, учителю важно проконтролировать закрепление полученных навыков. В результате упорной работы самые прилежные обучающиеся Центра образования поступают в ведущие вузы города на бюджетную форму обучения.

Примечания

1. Горбунова Л. Л.. Образование взрослых: конструирование образовательных программ // Перспективы развития образования взрослых в России: культура, общество, человек. Материалы Международной научно-практической конференции 18-19 мая 2005 г. В 2-х частях. - Часть II. Человек. СПб.: ИОВ РАО, 2003.–С. 32 - 36.

2. Жданов А. В. Подготовка специалистов для сферы образования взрослых в соответствии с ценностями открытого общества// Человек и образование. – № 4 (33). – 2012. – С. 107 – 110

Морозова. А. Н.
Сорокина Е. С.
г. Тула

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ КАК ГАРАНТИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ПОЛУЧЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как справедливо отмечает Е. С. Чугунова, «образование в современном мире является наиважнейшей сферой социальной жизни. Именно от него зависят интеллектуальный потенциал нации, основы ее самостоятельности, ее мощь и жизнеспособность. Унификация систем образования, объективно обусловленная процессами социокультурной глобализации, создает благодатную почву для синтезирования всех аспектов гармоничного развития личности» [1].

В связи с этим важным представляется один из аспектов реализации права на получение высшего образования с использованием инновационных технологий – его правовое регулирование и обеспе-

чение реализации принятых норм как одна из гарантий реализации указанного права.

Общеизвестным фактом в науке конституционного права является то, что правовое регулирование и обеспечение реальной реализации правовых норм в той или иной сфере жизни общества является гарантией обеспечения реализации прав граждан, в том числе права на образование. Так, еще В. Е. Гулиев и Ф. М. Рудинский отмечали, что гарантии конституционных прав и свобод «в сущности, представляют собой юридические обязанности государства по их обеспечению» [2, с. 89].

Следовательно, для государства важным является обеспечение принятия адекватных, полноценных нормативных правовых актов в рассматриваемой нами сфере и обеспечения реальной их реализации, а также перевода норм-стандартов в реально действующие нормы.

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что на сегодняшний день отсутствует классификация нормативных правовых актов, регламентирующих использование инновационных технологий обучения в вузах, что безусловно свидетельствует о необходимости заполнения данного пробела.

В свою очередь, анализ действующего законодательства позволяет говорить о нескольких уровнях правового регулирования использования инновационных технологий обучения в вузах и, соответственно, нескольких уровнях правовой гарантированности права на получение высшего образования с использованием инновационных технологий:

Международно-правовое регулирование, которое на сегодняшний день приобретает все большее значение в связи с процессами глобализации и необходимостью международного взаимодействия Российской Федерации с другими государствами, в том числе в образовательной сфере, и включает в себя:

1.1. Международные акты универсального характера:

– Всеобщая Декларация прав человека, принятая на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г., в ст. 26 которой сказано, что каждый человек имеет право на образование: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам»[3].

– Пакт об экономических, социальных и культурных правах право человека на образование провозглашено наряду с правом на труд, отдых и досуг, на необходимый жизненный уровень[4].

При этом в них указывается, что высшее образование должно быть одинаково доступным для всех при наличии необходимых знаний и способностей.

– Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (принята в Париже 14 декабря 1960 г. на 11й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО).

– Соглашение о содействии распространению в международном плане наглядно-звуковых материалов образовательного, научного и культурного характера (заключено 10 декабря 1948 г.).

– Соглашение о ввозе материалов образовательного, научного и культурного характера (заключено в Нью-Йорке 22 ноября 1950 г.).

– Конвенция № 142 Международной организации труда «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов» (принята в Женеве 23 июня 1975 г. на 60-й сессии Генеральной конференции МОТ) [5, с. 539-570].

1.2. Межгосударственные соглашения, которые позволяют констатировать интеграцию российского высшего образования в мировое пространство:

– Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Итальянской Республики о сотрудничестве в области культуры и образования (заключено в Риме 10 февраля 1998 г.) [6, с. 75-78].

– Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии о сотрудничестве в области образования, науки и культуры (заключено в Москве 15 февраля 1994 г.) [7, С. 21-23].

– Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Узбекистан о сотрудничестве в области высшего образования (заключено в Ташкенте 27 июля 1995 г.) [8, с. 37-41] и др.

1.3. Меморандумы:

– Меморандум о взаимопонимании между Правительством Российской Федерации и Правительством Соединенных Штатов Америки о принципах сотрудничества в области культуры, гуманитарных и общественных наук, образования и средств массовой информации (подписан в Москве 2 сентября 1998 г.) [9, с. 22-23].

1.4. Протоколы:

– Протокол между Правительством Российской Федерации и Правительством Южно-Африканской Республики о сотрудничестве в области образования (подписан в Претории 21 ноября 2002 г.) [10, с. 32-34].

1.5. Программы сотрудничества в сфере образования:

– Программа сотрудничества в области культуры, образования и науки между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Македония на 2004 - 2006 годы (принята в Москве 16 октября 2003 г.) [11].

2. Внутригосударственное регулирование, которое включает в себя:

2.1. Конституционно-правовое регулирование (федеральный уровень):

– Нормы конституции Российской Федерации:

Статья 43 Конституции закрепляет, что каждый имеет право на образование; гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях; каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии; основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования; Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования[12].

– Федеральное законодательство:

– Федеральный закон РФ от 29.12.2013 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[13].

В соответствии со ст. 4 этого Федерального закона «отношения в сфере образования регулируются Конституцией Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, а также другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования).

Данный закон также служит гарантией реализации конституционного права на образование на всей территории Российской Федерации для каждого ее гражданина, поскольку закрепляет единые задачи

и принципы, оформляет общие для всей системы образования институты, закрепляет структуру отраслевой системы законодательства, определяет некоторые основные понятия, давая общие правовые установления в отношении субъектов образовательного процесса, в том числе закрепляет основные положения, касающиеся высшего образования.

– Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р)[14], включающая Федеральную целевую программу развития образования на 2011-2015 годы, Федеральную программу «Русский язык» на 2011-2015 годы.

Нельзя также не отметить разработанный Министерством Образования Российской Федерации проект Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, предусматривающий радикальное обновление методов и технологий обучения, поддержку инновационных сетей, разработку новых программ и технологий образования, создание высокотехнологичной образовательной среды с применением новых форм обучения – сетевых форм, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, создание интегрированных культурно-образовательных учреждений, поддержку и поощрение ВУЗов, развитие профессионального образования, в том числе высшего [14].

2.2. Региональный уровень (субъектов федерации).

– Постановление правительства Тульской области от 25.04.2012 № 157 «Об утверждении государственной программы Тульской области «Развитие образования Тульской области» [15].

Нормативно-правовые акты субъектов РФ, а также правовые акты органов местного самоуправления принимаются по общим вопросам организации системы высшего профессионального образования с учетом региональной компетенции. Как правило, региональное законодательство дополняет федеральное законодательство в части социальной поддержки студентов и работников образовательных учреждений высшего профессионального образования, дополнительного финансирования и решения социально-экономических вопросов, прогнозирования и планирования целевой подготовки кадров для нужд региона.

Органы управления образованием субъектов могут выполнять и делегированные функции: осуществлять контроль за качеством обра-

зования, принимать участие в лицензировании и аккредитации образовательных учреждений высшего профессионального образования в регионе.

2.4. Локальный уровень.

В связи с возникновением принципов автономии вузов и академических свобод особое значение приобретают локальные нормативные акты образовательных учреждений высшего профессионального образования (устав, коллективный договор, правила внутреннего трудового распорядка, положения о структурных подразделениях, приказы ректора, начальника, решения Ученого совета и т.д.).

Повышение в современных условиях значения устава как источника регулирования отношений в системе высшего профессионального образования определяется тем, что он выступает учредительным документом и основным локальным нормативно-правовым актом. Так, например, Устав Тульского государственного университета [16] определяет, что Федерального государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования «Тульский государственный университет» является некоммерческой организацией, созданной для достижения образовательных, научных, социальных, культурных и управленческих целей, в целях удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан в образовании, а также в иных целях, направленных на достижение общественных благ.

Это положение служит правовой гарантией обеспечения общества высококвалифицированными кадрами с высшим профессиональным образованием, соответствующим современным образовательным стандартам, что является одним из важнейших звеньев социально-экономического и культурного развития России.

Таким образом, можно видеть, что в сфере правового регулирования использования инновационных технологий обучения в вузах как гарантии обеспечения реализации права на образование, сегодня принято достаточное количество нормативных правовых актов, которые мы классифицировали по группам, а также разработан ряд проектов, предусматривающих совершенствование действующего законодательства.

Кроме того, данный аспект, являясь гарантией реализации права на образование, включает в себя два основных направления – создание норм и обеспечение их реализации, что позволяет говорить об одной из насущных проблем российского права – сложностей, связанных с

переводом норм-стандартов, закреплённых законодательно, в сферу правореализации или применения указанных норм на практике.

Примечания

1. Чугунова Е. С. Особенности конституционно-правового регулирования права на высшее образование в условиях формирования права на высшее образование в условиях формирования единого образовательного пространства / Е.С. Чугунова // Бизнес в законе. № 2. 2010. [Электронный ресурс]. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru>.

2. Гулиев В. Е., Рудинский Ф. М. Социалистическая демократия и личные права. М., 1984.

3. Российская газета. 1995. 5 апреля.

4. Пакт открыт для подписания, ратификации и присоединения резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи ООН. Ратифицирован Указом Президиума ВС СССР от 18 сентября 1973 г. № 4812. Вступил в силу для России с 3 января 1976 г. // Ведомости Верховного Совета СССР. 1976. № 17(1831).

5. См.: Международные акты о правах человека. М., 1999.

6. Бюллетень международных договоров. 2000. № 1.

7. Дипломатический вестник. 1994. № 5-6.

8. Бюллетень международных договоров. 1996. № 4.

9. Дипломатический вестник. 1996. № 10.

10. Бюллетень международных договоров. 2003. № 8.

11. Доступ из СПС Консультант Плюс (документ не опубликован).

12. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ) // Российская газета. 2014. № 9. Ст. 851.

13. СЗ РФ. 31.12.2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

14. Официальный сайт Минобрнауки РФ. <http://минобрнауки.рф>.

15. Портал Правительства Тульской области. <http://tularegion.ru>.

16. Официальный сайт ТулГУ. <http://tsu.tula.ru>.

Москаленко М. Р.
Кропанева Е. М.,
г. Екатеринбург

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ И КОНЦЕПЦИЯ ДОСТОЙНОГО ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОСТИ¹

Специфика современного образовательного пространства отличается непрерывным возрастанием информационных потоков, увеличением требований к профессионализму выпускаемых специалистов, и, соответственно, необходимостью постоянной модернизации стандартов образования. Поэтому зародившаяся в индустриальную эпоху современная система образования постоянно изменяется под влиянием ускорения темпоритмов социального развития и научно-технического прогресса.

Одна из важных функций современного образования на всех уровнях – воспитание учащихся, выработка у них определенных морально-нравственных мировоззренческих норм, основанных на ценностях гуманизма, толерантности, уважения своего и чужого достоинства, гражданского сознания и патриотизма. Развитие правовой и гражданской культуры населения и, прежде всего, учащихся школ и вузов, является одной из приоритетных задач современной системы образования. Правовое государство и гражданское общество провозглашены как основные векторы национального развития России. Между тем, как в гражданском и правовом воспитании учащихся в целом, так и в преподавании дисциплин, на которых изучаются основы правовых знаний (на школьном уровне это, как правило, обществознание, основы права, история и др.; на вузовском – правоведение и др.) в частности, существуют определенные проблемы и противоречия, которые препятствуют формированию правосознания и гражданской культуры.

Во-первых, современная средняя школа (вузы пока в меньшей степени) в России столкнулась с проблемой, что ученик, уяснив для себя определенные права, начинает требовать их соблюдения, и при

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках проекта проведения научных исследований «Концепция достойного человеческого существования и развитие индустриальной цивилизации (на примере Уральского региона)», проект № 14-13-66001

этом напрочь забывает о чувстве ответственности и обязанностях. В современной педагогике пока не найдены достаточно надежные методы воспитательного воздействия, способные содействовать развитию данных качеств. Во времена СССР достаточно мощное воспитательное воздействие оказывала идеология, которая провозглашала основными чертами личности советского человека честность, чувство патриотизма и гражданственности. Эти лозунги, правда, не всегда совпадали с действительностью, но признавались как общезначимый социальный идеал. Отказ от советской модели привел, к сожалению, и к обесцениванию многих традиционных морально-нравственных норм. На их место пришли, по сути, культ красивой жизни, безответственность, допустимость насилия, потребительство и вседозволенность. Возникает парадоксальная ситуация, когда школьники начинают использовать знание правовых норм во многом для оказания давления на учителей и издевательства над ними в ответ на попытки оказывать воспитательное воздействие. Они могут позволить себе любую хулиганскую выходку, но при этом требуют уважения к себе и соблюдения своих прав. Это часто делает учителя безоружным против наглого поведения и хамства некоторых учеников, а зачастую и их родителей. Возникает угроза утраты педагогическими коллективами школ контроля за воспитанием учащихся и формированием их мировоззрения. Если на историческую арену выйдет поколение, привыкшее воспринимать право как инструмент манипуляции окружающими, то перед этим «дивным новым миром» могут померкнуть многие антиутопии.

Во-вторых, повседневная бытовая культура поведения, с которой сталкиваются школьники и студенты, отличается достаточно высокой степенью агрессивности и частым пренебрежением не только к правам человека, но и элементарным нормам вежливости и человечности. Перед формирующейся личностью ребенка часто возникает достаточно непростой моральный выбор: как отстаивать свои права, честь и достоинство, иногда подвергая себя серьезному риску, и при этом не впасть в другую крайность – самому опуститься до грубости и унижения более слабых? Так, по данным одного из социологических опросов, проведенных несколько лет назад, подростки одобряют насилие как способ разрешения конфликта (18,7% опрошенных) и насилие как средство достижения цели (21,4%), а 49% опрошенных учащихся школ и 18 % профессиональных училищ заявили, что в их образовательных учреждениях существует вымогательство денег или

вещей одними учащимися у других. Еще чаще распространено насилие и унижение одних учащихся другими: на это указали свыше 70 % учащихся школ и свыше 60 % профессиональных училищ, 56 % родителей, 78 % преподавателей школ и 84 % педагогов и воспитателей профессиональных училищ [1]. При этом, по сравнению с временами СССР, резко выросла криминализация подростковой среды. Так, например, если в России в 1987 г. удельная доля подростков 14-17 лет в общем числе лиц, совершивших убийство (включая покушения на убийства), составляла 2,9%, то к 2003 г. этот показатель достиг 7,9%. Доля несовершеннолетних среди лиц, умышленно причинивших тяжкий вред здоровью, выросла с 3,3% в 1987 г. до 8,4% в 2001 г. Число несовершеннолетних, изобличенных в совершении убийств, составило в 1987 г. – 246, в 1991 г. – 550, в 1997 г. – 1350, в 2001 г. – 2126 [2], и на протяжении 2000-х гг. данный высокий показатель держится, снижаясь лишь незначительно.

В-третьих, для воспитания правовой и гражданской культуры существуют не совсем благоприятные социальные условия – высокая степень социальных противоречий в современном российском обществе, люмпенизация и пауперизация значительной части населения. Учащиеся видят, что в обществе, по большому счету, доминирует «право сильного», а многие конституционные права фиктивны и на практике не реализуются. Это подтверждают данные социологических опросов. Так, в гипотетической ситуации судебного разбирательства между обычным гражданином и представителем власти лишь 13% опрошенных считают, что «простой человек» может рассчитывать на справедливость суда и соответствие его действий закону [3, с. 25]. С утверждением, что для современного молодого поколения характерно равнодушие к любым идеалам, согласились 64% молодых респондентов и 70% представителей старшего поколения [2]. Цинизм и равнодушие к идеалам в наибольшей степени ощущается среди самых юных сограждан: в возрастной группе 17-19 лет подобные склонности отмечаются чаще всего – в 43% случаев (при 36% среди 20-23-летних и 31% среди 24-26-летних) [2].

Сильнейшее социальное неравенство в российском обществе привело, соответственно, к «двойным стандартам» в области правовой защищенности граждан. Очень часто как школьнику, так и педагогу сложно найти нравственное оправдание такой ситуации в своем мировоззрении.

Исходя из всего вышеперечисленного, предполагается, что повысить эффективность формирования гражданской и правовой культуры учащихся помогут следующие концептуальные положения методики преподавания:

1. Признание одной из ведущих задач педагогического процесса воспитание чувства собственного достоинства учащегося как базовое для формирования правовой и гражданской культуры. Чувство собственного достоинства и самоуважения являются очень важными мировоззренческими установками в формировании личности учащегося, его гражданской культуры и моральных качеств. В самом деле, если человек не уважает себя и не обладает чувством собственного достоинства, то почему он будет уважать другого? Он будет его или бояться, или подавлять. Особенно это актуально в старших классах средней школы и вузе, когда учащиеся уже достаточно самостоятельны в выборе жизненной позиции, имеют определенный социальный опыт и, как правило, обладают необходимым уровнем рефлексии.

2. Важность грамотной подачи правовых знаний и педагогического влияния именно в подростковом и юношеском возрасте, когда идет интенсивное формирование мировоззренческой позиции человека, переосмысление многих ценностей и становление личности. Кроме того, именно в момент кризиса подросткового возраста во многом определяются морально-этические стереотипы школьника, его представление о чувстве собственного достоинства и нормах поведения.

3. В преподавании права важно грамотное сочетание федерального, регионального и школьного компонентов. Можно отметить опыт применения данного сочетания в МБОУ СОШ № 93 г. Екатеринбурга учителем права Е. М. Кропаневой в преподавании курсов: «Человек и общество», «Обществознание» (федеральный компонент), «Права человека», «Основы права» (региональный компонент), «Живое право» (школьный компонент). Спецификой вышеперечисленных курсов является преемственность и взаимодополняемость учебных программ, сочетание активных и интерактивных методов обучения, что способствуют формированию социальной компетентности учащихся. В процессе преподавания достаточно широко применяются деловые игры («Равенство», «Галактический союз», «Предприниматели» и др.), психологические упражнения, тренинги, в которых школьникам предлагаются различные варианты выбора поведения в определенных ситуациях. Для этого учащиеся должны знать законодательные нормы и выбирать для себя определенные морально-

нравственные принципы в поведении. Рефлексия собственных действий формирует у ребенка чувство ответственности и гражданскую позицию. Это позволяет дать определенные установки к пониманию учащимися достойного образа жизни, как возможности создания не только государством, но и самим человеком условий жизни, позволяющие ему развиваться в полной мере. Развитие личности предполагается как с позиции материального благополучия («свобода от нужды», право на труд, отдых, образование, жилье, медицинское обслуживание и т.д.), так и с позиции духовного роста (внутреннее совершенствование личности, ее рост, творчество и самореализация).

Одной из особенностей авторской части учебных программ данных дисциплин является детальное рассмотрение идеи права на достойное человеческое существование в мировой философско-правовой мысли и ее обсуждение с учащимися на доступном для средней школы уровне. В философско-мировоззренческом плане данные учебные курсы направлены на воспитание внутренней свободы человека и осознания себя, своего места в этом мире и своей ответственности перед собой как личностью. Так, например, учитель-новатор В. Ф. Шаталов отмечает: «Как сделать, чтобы годы детства, отрочества и юности стали для каждого моего ученика точкой опоры на всю последующую жизнь? Точка опоры – это, прежде всего обретение достоинства, высокого представления о человеке и его предназначения на земле, *это утверждение достойного образа жизни*, краеугольные камни которой – честь, совесть, правда. Чувства достоинства не возникает на пустом месте и в один момент, а вырабатывается в ежедневной упорной работе каждую минуту и на каждом сантиметре школьной жизни, в повседневном сотрудничестве учителя и ученика» [4, с. 4-5]. Здесь следует отметить, что именно манера обращения учителя со школьниками должна давать некий образец поведения и сохранения чувства собственного достоинства, особенно в конфликтных ситуациях.

Вышеперечисленные положения при их реализации могут способствовать улучшению ситуации в преподавании правовых дисциплин, снятию напряженности и конфликтов между преподавателями и учащимися, и более эффективному воспитанию гражданской и правовой культуры школьников и студентов.

Примечания

1. Преступность несовершеннолетних: Статистико-криминологические этюды. Место преступности несовершеннолетних в социологии. URL: <http://www.narcom.ru/publ/info/626>

2. Молодежный ресурс инновационного развития России. URL: <http://www.fadm.gov.ru/agency/reports/733/>
3. Гудков Л. Д., Дубин Б. В., Зоркая Н. А. Постсоветский человек и гражданское общество. М.: Московская школа политических исследований, 2008. URL: <http://www.free-book.info/download.php?skachat=1340>
4. Шаталов В. Ф. Точка опоры. М, 1990.

Мурзина И. Я.
г. Екатеринбург

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ²

Создание образов будущего – дело футурологов. Однако очевидно, что определение его конкурсов, выявление тенденций, понимание не до конца проявленных трендов и скрытых возможностей позволяет осознать значимость и сделать зримыми процессы, происходящие сегодня. Стало почти модой предлагать образы будущего, описывать возможные сценарии развития социальных явлений, определять риски и выявлять продуктивный потенциал принятых решений. Появилось отдельное направление социальных технологий – форсайт, предметом которого является не только формирование образа желаемого будущего и анализ предпринимаемых сегодня действий, но и разработка вариантов возможных мер, способных обеспечить оптимальную траекторию инновационного развития. Отличительными особенностями форсайт-проектов является то, что они ориентированы на инновации и нацелены на разработку практических мер по приближению выбранных стратегических ориентиров.

Говорить об инновациях в социально-культурной сфере довольно сложно, поскольку нет достаточной определенности в самом понятии. Часто под инновациями понимают внедрение достижений информационной культуры, использование новых технологий в представлении каких-либо достижений или «переформатировании» социальных групп и обществ в виртуальные. Важной составляющей инновационных процессов называют целенаправленную деятельность по созданию и внедрению организационных и/или управленческих нововведений.

² Доклад подготовлен в рамках работы по государственному заданию №2014/392 НИР № 1881

Требованием сегодняшнего дня является переход к инновационной экономике, которая обеспечит будущее социально-экономическое развитие общества. Однако, как справедливо отмечается, не решено противоречие между потребностями в инновациях и сохранившимися рутинными методами и формами. С другой стороны, требование инноваций в социально-культурной сфере – это императив, который обозначает необходимость соответствия внутренних потребностей того или иного социального института потребностям общества. И эти инновации не столько затрагивают менеджмент, сколько влияют на деятельность каждого внутри «системы».

Авторы и участники форсайт-проектов отмечают, что их целью не является начертание образа будущего, но выявление тех тенденций, которые могут при определенных обстоятельствах этот образ сделать реальностью. Это скорее прочерчивание возможных сценариев развития, выявление потенциала уже используемых перспективных технологий, нежели определение направлений сегодняшнего инновационного развития в социально-культурной сфере [см. подробнее: 1; 2].

Модернизация образования как ответ на новые «вызовы» времени предполагает изменения на всех уровнях – от детского сада до поствузовского, расширение собственно пространства образования в том числе и за счет привлечения ресурсов сопредельных сфер. Объединенные ресурсы таких сфер, как образование (представление об образовательных программах, существующих в регионе, учреждениях, их реализующих, проектах в сфере образования), культура (представление учреждений культуры и их возможностей для регионального сообщества и потенциальных гостей, проекты в сфере культурного наследия, творческих индустрий, туристические сервисы), молодежная политика (круг возможностей, предоставляемых регионом для молодежи, молодежные инициативы, включая стартапы), наука и технологии (перспективные направления научных исследований, проводимые в регионе, возможности для молодых ученых, профориентационные проекты), религия (культурно-образовательные проекты, представленные отдельными религиозными организациями) создают возможность для формирования гражданских инициатив, а, значит, открывают перспективы для регионального развития. Информация о проекте в региональных СМИ создаст необходимый общественный резонанс. Однако в ситуации разобщенности и внутренней конкуренции между учреждениями и отдельными институциями создание такого портала видится только в очень далеком завтра. Шагами на пути реализации это-

го масштабного проекта могут стать отдельные инициативы: создание проектов для различных категорий социально активного населения, организуемых учреждениями культуры и образования.

Для системы образования участие в формировании будущего является одной из важных задач, поскольку именно она в силу всеобщности охвата может выступать в качестве транслятора культурных смыслов, сформировавшихся в национальной и ее части – региональной – культуре. Для этого существуют возможности в организации учебных программ региональной проблематики, создания проектов, реализуемых во внеурочное время в школах и вузах. Отчасти это продолжение реализации начатого в предыдущие годы т.н. регионального компонента образования, в рамках которого создавались учебные программы по истории, географии и культуре региона. Отчасти – это новое направление, объединяющее урочную и внеурочную деятельность на основе освоения культуры региона в самом широком спектре (не только в русле исследований исторического краеведения или художественных практик, но в сфере городского/территориального самоуправления, изучения научных достижений, гуманитарных или волонтерских проектов) через создание краткосрочных и долгосрочных проектов, в которые могут включаться образовательные учреждения различного уровня и ведомственной принадлежности.

Еще одним направлением для системы образования становится включение региональной проблематики в создаваемые программы для дистанционного обучения. Как и в случае внедрения учебных программ в стационарно существующие учебные заведения, речь идет не только об историко-культурных курсах, но и представление региона как поля для деятельности. Нам кажется необходимым создание дистанционных курсов (web-семинаров) по направлениям регионального развития. И здесь особое значение приобретают региональные вузы, которые готовят кадры для региона, но недостаточно учитывают необходимость позиционировать себя в таком качестве.

Расширение образовательного пространства приводит к активизации взаимодействий учреждений культуры и образования. Общность целей предполагает переопределение деятельности каждого из них. Продуктивность взаимодействий нам видится в обретении учреждениями культуры образовательного «статуса» (не только на уровне получения лицензий на образовательную деятельность в сфере дополнительного образования), но и превращения музеев или театров в образовательные площадки. В театрах эта деятельность ведется через

создание детской труппы, в музеях действуют т.н. музейные классы, в которых учащиеся дополняют сведения, полученные на уроках, но в полной мере единства сфер образования и культуры пока еще нет. В идеале должна сформироваться единая система, в которой, например, посещение музея будет включено в образовательную программу (сошлемся на европейский опыт, когда в музей приезжают учащиеся на уроки самого широко спектра: от истории и культуры до физики и технологии). В этом смысле потенциал уральских музеев актуализирован явно недостаточно.

Сегодня активно обсуждаются вопросы профессиональной ориентации, ведется поиск новых направлений, позволяющих познакомить молодое поколение с возможностями будущей профессиональной деятельности. При этом потенциал учреждений культуры практически не используется. В ситуации перехода от индустриального типа производства к постиндустриальному и поиска стратегий для экономического развития территорий такой ресурс как знакомство с историей и сегодняшним днем промышленного кластера, технологическими достижениями, представленные в краеведческих и заводских музеях (равно как и в музеях других учреждений), почти не востребован. До сегодняшнего дня не решена задача музеефикации индустриального наследия Уральского региона, что лишь выступает в качестве дополнительного аргумента в разговоре о недостаточной популяризации региональной культуры. С другой стороны, очевидно, что обращение исключительно к прошлому не позволит сформировать ее позитивный образ в настоящем. Соответственно, есть потребность показать, каким образом на отдельных этапах исторического развития региона актуализировались творческие силы его жителей, чтобы найти возможности для проявления инициативы в настоящем.

Этот разговор значим и в социальном плане. В настоящее время на Урале острой проблемой является существование моногородов. Созданные для производственных нужд, они воспроизвели архаическую схему города-завода с той лишь разницей, что в силу огосударствления промышленного производства и государственного патернализма не было необходимости для проявления личной и групповой инициативы. Развитие культурно-образовательного пространства моногорода может проектироваться в логике творческих индустрий, использования их возможностей для самозанятости в сфере художественных практик, социокультурного сервиса, туристического бизнеса. Однако для уральских моногородов в силу их привязанности к реали-

ям советской традиции такие формы деятельности доступны лишь отчасти. Вероятно, вектором развития может выступать не сфера культуры, а сфера образования, которая актуализирует требования бизнеса (организация опытных производств, развитие сервисных услуг, связанных с использованием инженерно-технологического потенциала) или отвечает на свои собственные потребности (создание кружков и клубов, связанных с техническим творчеством, безопасностью жизнедеятельности, спорта). Сфера культуры в ее отраслевом смысле выступает в этой ситуации в качестве обеспечения культурно-досуговой деятельности, существование которой является вторичной по отношению к удовлетворению личностных потребностей, но сохраняет свою значимость как сфера возможного «приложения сил».

В перспективе изменяется и роль библиотек, по факту превращающихся в информационные центры. Сегодня анализ деятельности центральных библиотек позволяет сказать, что традиционное библиотечное обслуживание уходит в прошлое, библиотека превращается в многопрофильное учреждение, оказывающее разнообразные услуги: от доступа к информационным ресурсам мировых библиотек через интернет-центры до проведения художественных выставок и организации клубов общения. Особым направлением становится организация образовательной деятельности через проведение обучающих семинаров, как для самих сотрудников, так и для посетителей. Отсюда появление и качественно нового сервиса – создание библиотеки многопользовательских онлайн-курсов, освоение которых поможет адаптироваться на региональном рынке труда.

Для региональных библиотек краеведческое направление является одним из значимых. В малых городах и поселках библиотеки могут использовать краеведческий материал в том числе и для создания «информационных поводов» для местных СМИ, формируя позитивное отношение к культуре края. По-видимому, этот потенциал может быть использован региональными СМИ гораздо шире, создавая более «объемное» видение территории для ее жителей и преодолевая пространственную удаленность от столичных (страны и региона) городов.

Успех любой перспективной стратегии состоит в формировании желаемого образа будущего и определения путей его достижения, с одной стороны, готовности и способности реализовать поставленные цели и достичь обозначенных ориентиров сообществом, с другой. В настоящее время многие из инициатив по расширению и развитию регионального культурно-образовательного пространства так или иначе

реализуются, однако не осознаются их организаторами и участниками как составные компоненты единой программы. Решение задачи формирования региональной идентичности как условие сознательного отношения к региону как месту приложения и реализации творческих сил предполагает свободный доступ к культурно-образовательным ресурсам, подчеркивающим значимость региона; развитие высокотехнологичных секторов экономики и признание достижений науки как ценности региональной культуры; понимание значимости собственного «лица», созданного в ходе истории и возможности его презентации как условия инвестиционной привлекательности территории; превращение жизненной среды в сферу культурного действия. Изменения предполагают и новые типы взаимодействий в самой системе образования через создание сетевых структур и ресурсных центров.

Таким образом сформулированная задача востребует качественно иное профессиональное образование – социокультурно ориентированное. По-новому артикулируются требования к педагогическому образованию (оно должно готовить специалистов-тьюторов, обеспечивающих разработку и сопровождение индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов в контексте потребностей регионального развития), к образованию в сфере культуры (оно должно ориентироваться на подготовку технологов и менеджеров социально-культурной сферы). Требуется изменений и подготовка студентов, деятельность которых направлена на работу в различных отраслях: для них необходимы образовательные программы, представляющие регион и позволяющие найти себя на региональном рынке труда.

Примечания

1. *Лукиша П.* Форсайт «Образование-2030» // Метавер – образование будущего. URL: <http://metaver.net/2011/edu2030/>
2. Общественная программа «Детство»: сайт. URL: <http://2010-2030.ru/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Потребность в безопасности в современном мире является чрезвычайно важной проблемой. Трансформация российской общественной системы создает новые возможности для развития человека, но в то же время наблюдается общая виктимизация и криминализация населения, в стране совершаются террористические акты, происходят национальные конфликты, широко распространена преступность. В результате этих процессов общество лишается такой важной характеристики, как безопасность, повышается психическая напряженность и ухудшается социальное здоровье населения. В то же время потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А. Маслоу), без удовлетворения этой потребности невозможно гармоничное развитие личности [1]. Проблемы обеспечения безопасности объективно затрагивают все стороны жизнедеятельности и имеют актуальный характер.

В структуре социальной безопасности личности выделяют различные функциональные компоненты: психологическая безопасность, безопасность в опасных/экстремальных ситуациях социального характера, безопасное социальное взаимодействие, физическая безопасность и реализация здорового и безопасного образа жизни, информационная безопасность, духовно-нравственная безопасность, гражданско-правовая безопасность. Под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье всех включенных в нее участников [2, с.15]. Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям.

В результате повышающейся потребности в безопасности актуализируется деятельность социальных институтов, которые позволяют личности избавиться от незащищенности перед

окружающим миром. В трудах отечественных и зарубежных авторов (Л. С. Выготский; С. Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже И. А. Баева, Г. В. Грачев, Е. Erikson, R. Johnson, M. Lipsey, Н. М. Walker, В. J. Wise и др.) психологическая защищенность в семье рассматривается как важнейшее условие обеспечения адаптации ребенка, развития социальной компетентности и формирования ориентации на позитивные отношения в социуме. Возникая с момента рождения, защищенность ребенка приводит к формированию привязанности, чувству глубокого доверия, которое Э. Эриксон рассматривал в качестве фундаментальной психологической предпосылки всей жизни человека [3].

Весьма значимым институтом социализации наряду с семьей является образовательное учреждение. Состояние защищенности образовательного учреждения от реальных и прогнозируемых угроз социального, антропогенного и природного характера, обеспечивающее его безопасное функционирование называют комплексной безопасностью образовательного учреждения [4, с. 8]. Психологическая безопасность в образовательном учреждении играет значительную роль в социализации личности, выполняя ряд важных функций: профилактика, коррекция, ориентация в социальных условиях жизни, гуманизация отношений с окружающим миром, снижение количества рисков и опасных ситуаций социального происхождения, повышение качества воспитательного потенциала социума, развитие процессов саморегуляции личности [5, с.123].

Важнейшими характеристиками психологической безопасности образовательной среды являются:

- отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса;
- удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении;
- укрепление психического здоровья;
- предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности;
- организация насыщенной образовательной среды, стимулирующей развитие участников процесса [6, с. 5].

Школьная безопасность в настоящее время является относительной. Именно в рамках школы, зачастую, происходит виктимизация ребенка. Для многих школ вопросы психологической безопасности стали ведущей проблемой. Можно выделить следующие проявления

психологического неблагополучия в образовательных учреждениях: высокий уровень агрессии, отвержение одноклассниками и преподавателями, унижение, оскорбление, высмеивание, обзывание, требование делать что-то против своего желания, игнорирование, неуважительное отношение, избиение, травля и пр. Условия, возникающие в школьных коллективах, зачастую не просто небезопасны, они приводят к нарушению социализации ребенка.

Образовательные учреждения, осуществляющие образовательный процесс, в соответствии с уставами указанных учреждений или положениями о них:

1) оказывают социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении;

2) выявляют несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях, принимают меры по их воспитанию и получению ими основного общего образования;

3) выявляют семьи, находящиеся в социально опасном положении, и оказывают им помощь в обучении и воспитании детей;

4) обеспечивают организацию в образовательных учреждениях общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних;

5) осуществляют меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних.

Важным направлением обеспечения психологической безопасности образовательного учреждения является профилактика девиантного поведения подростков. Она включает многоплановую и многоуровневую систему действий педагогического коллектива в сфере учебного и свободного времени учащихся, направленную на реализацию содержательных видов деятельности, способствующих развитию и удовлетворению их потребностей, успешной социальной адаптации, подготовку к условиям жизнедеятельности в современном обществе.

В качестве основных направлений формирования психологической безопасности личности в образовательной среде можно выделить следующие:

- Применение здоровьесберегающих технологий, которые включают совокупность методов, направленных на охрану и укрепление здоровья учащихся. Они предполагают создание оптимальных моделей планирования образовательного процесса, основанных на пропорциональном сочетании учебной нагрузки и различных видов отдыха, формирование в сознании учащихся и педагогов ценностей здорового образа жизни, профилактика вредных привычек (курение, алкоголизм, наркомания).

- Формирование психологической культуры личности: обучение методам саморегуляции, формирования психофизических качеств личности, умений преодолевать психологические стрессы, психологической устойчивости в экстремальной ситуации и пр. Психологическое обучение детей и взрослых навыкам саморегуляции эмоционального и психофизиологического состояния ведет к снижению виктимизации участников образовательного пространства.

- Необходимость формирования информационно-психологической безопасности личности как состояния защищенности психики от воздействия негативных информационных факторов, угрожающих деформации сознания и поведения. Для повседневной защиты от информационного воздействия учащимся нужно знать цели, методы и средства современного манипулирования сознанием людей и уметь контролировать степень своей зависимости от внешних воздействий.

- Формирование мировоззренческой устойчивости, способностей противостоять антикультуре, насилию, агрессии, преступности, наркомании и другим социальным угрозам.

- Воспитание и развитие духовно-нравственных, моральных качеств личности. Этот компонент связан с общечеловеческими понятиями добра, любви, красоты и определяет в значительной мере духовность человека. Основу нравственного здоровья определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в социальной среде.

- Развитие правовой культуры участников образовательного пространства, усвоение правовых знаний и норм в области безопасности жизнедеятельности в социуме, воспитанию готовности к правовой оценке опасных событий, поведению в соответствии с отечественным законодательством и нормами международного права. Особое значение имеет формирование правовых убеждений.

- Разработка механизма активного привлечения детей всех возрастов и социальных групп к выражению мнений по вопросам, касающимся их интересов.

Данные направления предполагают учет всех факторов учебно-воспитательного процесса, и всех его субъектов, поскольку в образовательной среде существуют социально организованные психолого-педагогические условия общения и взаимодействия и возможности их реализации, порождающие психологическую безопасность среды и личности.

Проектирование безопасной образовательной среды должно опираться на принцип организации психологической защищенности личности, принцип опоры на развивающее образование, принцип помощи в социально-психологической умелости, входящие в концепцию гуманизации образования [7, с.168]. При этом основой конструирования психологической безопасности выступает личностное общение, свободное от психологического насилия, итогом которого является психологически здоровая личность. Правильно организованная воспитательная среда дает детям богатые возможности для развития и формирования их личности.

Психологическая безопасность образовательной среды - это сложное структурное образование. Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития. Психологическая безопасность образовательной среды способствует позитивному развитию и психическому здоровью субъектов и объектов в образовательном процессе, служит важнейшим фактором в профилактике правонарушений обучающихся.

Примечания

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. – С. 11-17.
3. Эриксон Э. Г. Детство и общество : Пер. с англ. / Э.Г. Эриксон, А.А. Алексеев. – 2-е изд. перераб.и доп. – СПб. : Речь. – 416 с.
4. Безопасность: теория, парадигма, концепция, культура. Словарь-справочник. Автор – сост. профессор В.Ф. Пилипенко. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2005.- 192 с.

5. *Балыхин, Г. А.* Обеспечение безопасности образовательного процесса: комплексный подход к решению проблемы / В Сб.: Комплексная безопасность в системе образования. – М.: ИФ «Образование в документах», 2007. – 248 с.
6. *Баева И. А.* и др. Психологическая безопасность образовательной среды развития личности: монография / Под ред. И.А. Баевой. М.; СПб.: Изд-во «НесторИстория», 2011. – 272 с.
7. *Петров С. В.* Обеспечение безопасности образовательного учреждения / С.В.Петров. – М.: МИОО, 2005. – 224 с.

Перцева Л. В.
г. Екатеринбург

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Образование лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, требует особого подхода и решения многих проблем. В России эти проблемы стали приковывать к себе внимание в связи с интеграцией российского общества и государства в мировое сообщество так называемых цивилизованных государств, где права человека имеют приоритет среди других направлений развития. Сегодня Россия достигла такого уровня экономического, культурного и правового развития, когда должно быть переосмыслено обществом и государством отношение к инвалидам; необходимо признание не только равенства их прав, но и осознание своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

На сегодняшний день в России практически уже утвердились два подхода к образованию инвалидов: *специальное образование* (инвалиды обучаются отдельно от людей с «неограниченными возможностями здоровья» по особым образовательным программам) и *интегративное образование* (инвалиды обучаются вместе с остальными по общим программам). Сегодня в России теоретически и методически осмысливается третий, наиболее продуктивный подход – *инклюзивное образование* (гуманное и безболезненное включение лиц с ограниченными возможностями здоровья и требующих специального образовательного подхода в общеобразовательную среду). Если интеграция является образовательной технологией, то инклюзия скорее

есть социокультурная технология, предполагающая создание особой социокультурной среды для образования инвалидов в учреждениях общего, в том числе и профессионального, образования [6]. Инициатива в утверждении инклюзивного подхода идет «сверху», а условия, как известно, создаются «внизу», и между этими уровнями пока «пропасть». Большинство педагогов и психологов разделяют идею совместного образования инвалидов и условно здоровых людей (интеграция), но как сделать эту интеграцию успешной для лиц с ограниченными возможностями здоровья (инклюзия), знают очень немногие.

Опыт педагогической деятельности интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в медицинском колледже показывает, что даже при нормальном развитии интеллекта им требуется больше времени для освоения общих образовательных программ. Сниженный темп усвоения информации и формирования умений у таких людей может проявляться *непосредственно*: такие студенты берут академический отпуск, больничные листы, испытывая влияние учебной нагрузки на свое здоровье; медленно пишут на языке Брайля (незрячие); усваивают учебную информацию только при замедленном темпе речи преподавателя (инвалиды с нарушением слуха и речи). Формирование практических профессиональных умений у таких студентов часто требует применения метода «рука в руку», что приводит к увеличению времени, необходимого на освоение умения. Сниженный темп обучения у лиц с ограниченными возможностями здоровья может проявляться и *опосредованно*: усваивается меньший объем учебного материала в обычные для всех студентов сроки; они способны предъявить отчетность по дисциплине в более упрощенных формах. Хорошо, когда в образовательных программах учитывается сниженный темп обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, обусловленный ограничением каналов связи с внешним миром и скоростью протекания нервно-психических процессов. Это возможно только в условиях особой образовательной среды.

В процессе педагогической работы с лицами, имеющими ограничения здоровья, подмечено, что их интеграция в учебный процесс не может быть полной, абсолютной. Например, студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата нельзя включать в общие группы по физической культуре. Но на сегодняшний день в профессиональных учебных заведениях нет такого аргумента, как «освобожд-

ден от физкультуры». Группы студентов с нарушениями слуха и речи (глухонемых) и с нарушениями зрения (слепых) нельзя подключать к курсовым лекциям на потоке. В противном случае, такая интеграция на самом деле может обернуться дискриминацией лиц с ограниченными возможностями здоровья. Даже, если на лекции присутствует сурдопереводчик для глухонемых студентов или в случае с незрячими студентами, преподаватель использует аудио-средства для передачи учебной информации. Здесь важно понять, что у этих студентов другой тип восприятия информации, другой тип мышления.

Данное утверждение можно пояснить примером. В медицинском колледже обучается группа глухонемых студентов по специальности Стоматология ортопедическая, квалификация «Зубной техник». В учебных лабораториях студенты более или менее успешно осваивают практические навыки, там учебный материал носит «вещественный», «предметный» характер, профессиональные действия визуализированы. Большие проблемы возникли у студентов и преподавателей при изучении гуманитарных дисциплин - таких, как, например, «Этика межнациональных отношений». Первоначально планировалось обучение студентов с нарушениями слуха и речи на потоке, в составе нескольких групп параллели, надеясь на сурдопереводчика. При обсуждении проблем подачи учебного материала с сурдопереводчиком выяснилось, что у студентов не сформированы понятия «национальность», «глобализация», «межнациональный конфликт», «экстремизм», «терроризм», «толерантность». Этих понятий нет в языке жестов! Они не имеют визуализации, поэтому не могут быть восприняты данными студентами в ходе общей лекции. Выход из этой, крайне трудной ситуации, был найден: преподавать дисциплину отдельно от других групп, по-новому скомпоновать темы курса, отталкиваться от визуальных образов основных понятий (пришлось начать с просмотра фильма для глухонемых).

Проблема адаптации образовательных программ и учебных планов для лиц с ограниченными возможностями здоровья достаточно продуктивно решается в МГТУ им. Баумана. Опыт этого учреждения по направлению инклюзивного образования для слабослышащих имеется в интернет-пространстве [2]. За три года обучения студенты с проблемами здоровья получают базовую подготовку в специально для них созданном учебно-методическом центре отдельно от обычных студентов. А уже далее – знания по специальности приобретаются в обычных группах, где они наравне с другими слушают лекции,

посещают семинары. Сегодня для глухих и слабослышащих молодых людей учеба в МГТУ им. Н. Э. Баумана – это не только уникальная возможность получить образование в одном из лучших технических вузов мира. Вся система образования здесь ориентирована на создание оптимальных условий для овладения профессией. Все практические занятия глухих студентов проходят с использованием FM-систем. В ходе учебного процесса им оказывается индивидуальная поддержка. Они получают пакет специальных и реабилитационных услуг, предусмотренный городскими комплексными программами.

Преподавание гуманитарных предметов студентам-инвалидам по зрению (незрячим) также имеет свои особенности. В медицинском колледже такие студенты получают квалификацию «Медсестра по массажу»; в практической работе массажистов они нередко даже превосходят зрячих специалистов благодаря их особым тактильным ощущениям. В силу их погруженности в свой внутренний мир (внешний мир во многом закрыт для них), учебный материал должен вызывать у них личностно значимые переживания. Это определяет интерес к предмету, повышает мотивацию к обучению. Поскольку каналы восприятия информации чрезвычайно сужены, для них подходит технология витагенного обучения, суть которой состоит в актуализации личного жизненного опыта для анализа явлений действительности. Можно отметить, что в целом опыт внутреннего осмысления, анализа явлений жизни у них богаче, чем у их зрячих сверстников. Поэтому с незрячими студентами очень интересно работать преподавателю гуманитарных дисциплин. Но работа с ними требует адаптации образовательных программ.

Внедрение инклюзивного образования в учреждениях профессионального образования сталкивается с рядом проблем не только материально-технического, бытового и организационного порядка. Одна из таких проблем – ценностные ориентации современного образования, которые входят в противоречие с самой идеей инклюзивного образования. Современная система ценностей образования ориентирована на успех, лидерство, конкурентоспособность. Утверждение таких ценностей невозможно как в среде самих людей с ограниченными возможностями здоровья, так и тем более в среде, где идет совместное обучение. Больные люди не могут конкурировать со здоровыми! Опыт педагогического взаимодействия с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, показывает, что для

таких учеников, студентов важнее процесс, чем результат. Их адаптация к социальной действительности происходит постоянно, всю жизнь, так как сама эта действительность создана людьми, не имеющими дефектов, и не приспособлена к жизни людей с дефектами тела. Таких людей можно сравнивать только с самим собой «вчерашним». Положительная динамика у них возможна, пока человек включен в социум. Немало случаев, когда молодой человек с ограниченными возможностями здоровья, получив диплом (достигнув результата) и оставшись без работы и, следовательно, не будучи включенным в социум, утрачивает положительную динамику своего социального развития.

Другое препятствие для инклюзии в профессиональном образовании – психологическая неготовность к этому самого общества, а также участников образовательного процесса. По данным телефонного опроса, проведенного среди жителей Санкт-Петербурга, только 57,9% респондентов полагают, что совместное обучение студентов в колледжах, лицеях, техникумах и вузах может сказаться положительно как на инвалидах, так и на обычных учащихся [3]. Те, кто не согласен с этим утверждением, в качестве аргументов выдвигают и такой: «...инвалиды могут подвергнуться насмешкам и даже издевательствам со стороны здоровых студентов» [3, с. 137]. И это имеет под собой определенное основание, что свидетельствует о низком уровне толерантности и гуманности нашего общества. Многие полагают, что инвалидам надо получать образование дистанционно, а не инклюзивно, так как это удобно для них. Но более всего это удобно для людей, не желающих видеть проблемы других, вникать в них и помогать в преодолении трудностей. Инвалидам более всего необходимо находиться в социуме и чувствовать себя востребованными.

Для того, чтобы инклюзивное образование из намерения превратилось в реальность, необходимо решить много проблем, в том числе и проблему сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе. Интеграция не получила широкого распространения в нашем обществе во многом потому, что не была продумана и решена проблема психолого-педагогического сопровождения. Сопровождение инвалидов в прямом и переносном смысле в рамках образовательного процесса необходимо для преодоления барьеров, как физических (предметных), так и психологических. В качестве примера преодоления психологического барьера можно рассмотреть случай из педагогического опыта

работы с инвалидами по зрению. Два юноши – один незрячий, другой слабовидящий – только что выступили блестяще на студенческой научно-практической конференции, проводившейся в незнакомом для них здании, в очень большом и шумном пространстве (с их точки восприятия). Казалось бы, их уверенность в себе должна повиситься. Но в то же время, они проявляют крайнюю робость при посещении столовой. Пока знакомый им педагог не взял их за руку и не повел в столовую, они говорили, что есть не хотят. Их выбор блюд был очень странным для обычного человека, при том, что не надо было платить: компот и булочка. Они просто не решились взять незнакомые блюда и есть «на людях», оставшись полуголодными. Нам, зрячим, это очень трудно понять, но у них свой мир, с которым надо считаться, который надо понимать тем, кто рядом с ними. Но находящийся рядом с ними педагог не знал, как поступить в тот момент, о чем горько сожалел позже.

В учреждениях, где внедряется инклюзивное образование, должны работать наряду с обычными преподавателями психологи, социальные педагоги, тьюторы, дефектологи. В среде обычных преподавателей должен быть так называемый дефектоориентированный подход, заключающийся в учете дефектов своих учеников и адаптации методик преподавания к дефектам. Это требует создания особой системы повышения педагогической квалификации и переподготовки и, соответственно, финансовых затрат.

В качестве вывода можно утверждать следующее. Инклюзивное образование в России может стать реальностью при условии решения многих проблем. Во-первых, нужны адаптированные образовательные программы и учебные планы с ориентацией на разноуровневые траектории развития обучающихся. Во-вторых, нужны специально обученные педагогические кадры, обеспечивающие сопровождение студентов-инвалидов в образовательном процессе. В-третьих, необходима ломка стереотипов сознания участников образовательного процесса и утверждение мировоззренческих установок на гуманность и толерантность по отношению к инвалидам. В-четвертых, последовательность всех этих действий требует содействия учебного заведения в трудоустройстве выпускника-инвалида. И, конечно, необходимо финансирование такого гуманного начинания.

Примечания

1. Федеральный закон от 30 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации конвенции о правах инвалидов» // <http://edu-open.ru>. Дата обращения: 15.04.14.
2. Бауманский университет: инклюзивное образование для слабослышащих // www.radugazvukov.ru. Дата обращения: 17.04.14.
3. *Бородкина О. И.* Перспективы развития инклюзивного профессионального образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013
4. Дорожная карта инклюзивного образования // <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru>. Дата обращения: 17.04.14.
5. Инклюзивное образование. Выпуск 1. Москва, Центр «Школьная книга», 2010.
6. *Ковалев Е. В., Староверова М. С.* Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // <http://www.inclusiv-edu.ru/> Дата обращения: 17.04.14.
7. *Люхтер Д. Л.* Проблемы инклюзивного образования // <http://luhterdl.ru>. Дата обращения: 18.04.14.

Побережнюк Е. В.
Побережнюк С. В.
г. Екатеринбург

АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В СФЕРЕ ИКТ

«Мы начинаем понимать, что даже самые счастливые люди живут много ниже своих возможностей, и что большинство людей развивают не более ничтожной доли своей потенциальной умственной и духовной мощи. Человечество в действительности окружено обширной областью нереализованных возможностей, требующих изучения»

Дж. Хаксли

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования.

В нашей стране в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. Концепции, которая выражала бы теоретическую модель, которая вобрала бы в себя все лучшие достижения современной зарубежной и отечественной психологии.

По определению авторов концепции: «Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов, в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми».

Проблема всестороннего сопровождения одарённых детей в сфере ИКТ в настоящее время встаёт наиболее остро. Компьютер незаменим во многих сферах нашей жизни, и роль его со временем только возрастает. Специфика работы с одарёнными детьми в этой области следующая: дети массово получают задания в области ИКТ (это относится ко многим предметам школьного курса). Постепенно выделяется часть учащихся, которые проявляют интерес и способности к данному виду деятельности. Посещая занятия дополнительно, получая всё более усложнённые задания, они развивают свои способности. Факт усложнения обязателен в развитии, также работы должны иметь практический результат – участие в конкурсах и т.д. По результату дети могут отследить свой рост. Также результат может быть, практически применим и в реальной жизни (например, работа с программой Photoshop).

Вместе с тем, об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «хочу» и «могу». Поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности. Мотивационный – характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Очень небольшой процент учащихся охватывает эти две категории вместе. В большинстве случаев, мы сталкиваемся с ними по отдельности. Здесь имеет место следующие особенности: для учащихся категории «хочу» необходима индивидуальная работа репродуктив-

ного характера с различными программами, для категории «могу» имеют большую результативность работы, актуальные для них лично, либо опосредованно.

С точки зрения воспитания, многие исследователи приняли точку зрения, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности следует считать не выдающийся интеллект или высокую креативность, как считалось ранее, а ее мотивацию. Так, например, Р. М. Грановская и Ю. С. Крижанская пишут: «... люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, личностно-значимую задачу, оказываются, в конечном счете, более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные». Одарённые дети редко бывают успешными в школьной практике. Как пример можем привести Виталия М. Он работал с большим удовольствием несколько лет в сфере ИКТ. Его деятельность приносила реальные результаты в виде большого количества дипломов, призовых мест в разных конкурсах и олимпиадах, его работы учителя использовали на уроках. Но общая успеваемость его была очень низкая, он с трудом выполнял образовательный стандарт. Обладая серьёзными проблемами с общением в социуме, он находит комфорт в микроколлективе кружка и работе за компьютером. Но несмотря на это, подготавливая работы для учителей, он общается с людьми, но уже в другой обстановке. Также, созданную работу необходимо защищать практически во всех случаях. Так, ненавязчиво, происходит всестороннее развитие личности ребёнка. И такой пример не единичен.

Работа учителя с одарёнными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс, в какой бы сфере обучения и воспитания он ни происходил и какой бы предмет ни затрагивал. Прежде всего, он требует от учителей и администрации хороших знаний в области психологии одарённых и их обучения, требует постоянного сотрудничества с психологами, другими учителями, родителями. Это очень сложный время-, энерго- и финансовозатратный процесс, но его результаты неоспоримы. К сожалению, большое количество детей охватить вниманием и стимулировать их способности школа не имеет возможности. Мы – в рамках образовательного стандарта, а эти дети зачастую вне него. Готова ли страна к работе с одарёнными детьми?

**Портнягина В.О.,
Лукина Г.А.,
г. Екатеринбург**

РОЛЬ СТРАНОВЕДЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: КОНЦЕПТЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ

Изучение иностранных языков является актуальным не первое тысячелетие, но именно в последнем столетии спрос на владение иностранными языками так сильно и быстро растет, как никогда ранее [1, с. 159].

Для осуществления эффективной коммуникации на иностранном языке нельзя забывать о важнейшей роли страноведения, так как при обучении иностранному языку недостаточно уделять внимание только грамматике и словарному запасу, следует также представлять актуальный и адекватный образ страны изучаемого языка, включающий в себя аспекты всех областей жизни. А именно, изучать нормы поведения и существования в этом обществе, традиции, иметь представление о табуированных темах, о модели общения с жителями этой страны.

Страноведение является своего рода представлением реалий, характерных для той или иной страны. Таким образом, страноведение дает нам общий взгляд на область изучаемого языка, а человек, обогащённый страноведческими знаниями, способен вступать в межкультурную коммуникацию, что помогает лучше понимать людей других стран и культур, способствует успешному взаимодействию с зарубежными партнёрами. Исходя из факта, что общение на немецком языке происходит в разных системах общества, а точнее, в разных странах, при обучении немецкому языку как иностранному следует учитывать особенности каждой страны в отдельности. Особенно актуальным для изучения иностранного языка на данный момент является постоянная связь языка и культуры [2, с. 523-544].

Поскольку времена энциклопедического и монументального страноведения проходят, и на смену им приходят интернет и свобода передвижений, следует, идя в ногу со временем предлагать студентам более актуальные методы изучения страноведения. Проектная методика предлагает большой спектр возможностей как для представления и ознакомления с материалом страноведческого урока, так и для тренировки и контроля полученных навыков. Кроме того, проектная

работа нацелена в первую очередь на то, чтобы разбудить в студентах интерес к изучению иностранного языка и к стране изучаемого языка в целом. Проектные занятия будут хороши для продуктивного и активного обучения, а сам метод способен трансформироваться, видоизменяться и подстраиваться под те цели, которые ставит перед собой преподаватель. Порой, материала, отработанного на занятии недостаточно, либо преподаватель замечает в группе повышенный интерес к той или иной теме, в таких случаях использование проектной методики необходимо, чтобы удовлетворить возникший интерес, углубить или расширить уже полученные знания и дополнительно отработать материал. В большинстве случаев проектная работа рассматривается как поощрительная. Она позволяет раскрыть студентам те грани их таланта, которые, возможно, не имеют прямого отношения к изучению иностранного языка. Тем самым преподаватель дает возможность студентам не только выполнить поставленные задачи, но и проявить свою собственную индивидуальность, креативность и фантазию. Поэтому следует уделять особое внимание разнообразию используемых средств, используемых в проекте. Фотографии, иллюстрации, видео- и аудиоматериалы, интернет-страницы и т.д. – все это должно разнообразить проект и сделать презентуемый в итоге материал более доступным и понятным.

Выбор средств и способов реализации проектов должен, конечно же, зависеть от цели проекта. При работе со страноведением следует выделять три доминирующих концепта: когнитивный, коммуникативный и межкультурный [2, с. 4-15]. Эти три концепта редко встречаются в чистом виде и чаще всего в большей или меньшей степени перемешаны между собой.

Когнитивное страноведение представляет в первую очередь различную информацию, факты, цифры, даты, культуру, историю и знание о стране в целом. Важным является именно обмен информацией. Как правило, в данном аспекте уделяют внимание следующим областям знаний: политологии, истории, обществознанию, географии, литературе и социологии. Из этих областей формируются страноведческие темы, которые затем презентуются при помощи таблиц, статистик и информационных текстов. Таким образом, студенты, параллельно с языком получают дополнительную информацию и формируют общее систематическое представление о действительности страны изучаемого языка. Недостатком концепта является то, что, концентрируясь на фактах, он не оставляет места дискуссии.

Коммуникативное страноведение ориентируется на коммуникативную методику преподавания иностранного языка, которая не только дает определенную информацию, но и требует от учащихся практического применения языка. Речь и общение выходят на первый план и главной задачей становится состоявшаяся коммуникация, которая будет возможна только в том случае, если студент будет в состоянии выражать свои мысли четко и ясно, избегая недопонимания, а также адекватно воспринимать ответную реакцию, вести диалог. В связи с этим важно знакомить студентов с культурой быта страны изучаемого языка, так как именно она может впоследствии породить недопонимание и создать барьеры на пути достижения успешной коммуникации. Культуру быта удобнее всего изучать, исходя из собственного опыта, поэтому, порой, не имея возможности для посещения страны изучаемого языка, следует уделять особое внимание таким темам как «Жилье», «Свободное время», «Образование», «Развлечения» и т. д, т.к. предполагается, что в дальнейшем студент все таки найдет возможность пообщаться с реальным носителем языка. Поэтому развитию таких качеств как толерантность, открытость и готовность к диалогу следует отводить особое место на уроках страноведения.

Межкультурное страноведение продолжает и углубляет понятие коммуникативного страноведения и основывается на том, что успешная и состоявшаяся коммуникация важнее языковой корректности. По этому концепту студент должен обладать пониманием других культур и представлять себе взаимосвязь чужой и своей культур. Развитие системы ценностей, двухстороннего диалога и солидарности играет очень большую роль. Предрассудки и клише должны быть развенчаны, поэтому задачей преподавателя является в первую очередь тщательная селекция, представляемого студентам материала. Данный концепт является наиболее популярным в наше время. Представители различных национальностей становятся все ближе друг к другу и все больше имеют общих точек соприкосновения. Межкультурное страноведение должно привести к терпимости и к лучшему пониманию народов, что невозможно без международных контактов, расширения личных, социальных и культурных горизонтов.

Основываясь на вышеперечисленных концептах и практикуя на занятиях немецкого как иностранного коммуникативную методику преподавания, нам захотелось попробовать перенести симулированные ситуации из аудитории в немецкоязычную действительность и

посмотреть насколько студенты будут соответствовать этой действительности. Таким образом, отработанные по этой методике темы, как например: поход в ресторан, покупка билетов в театр или на общественный транспорт, ориентирование в городе и т.д. нашли свое отражение в лингвострановедческой программе на территории Германии и Австрии в виде проектной работы. Каждый день студентам предлагается решить одну из упомянутых ранее задач на практике. Т.е., планируя экскурсию в один из городов Германии, в качестве подготовительной работы, мы просим ознакомиться с расписанием и ценами на сайте железной дороги, найти наиболее подходящее сообщение и далее, отправившись на вокзал купить в кассе билеты на поезд. Приятным и не менее важным завершением действия является само путешествие на поезде.

Преподавателям УрФУ удалось разработать 12-дневные программы лингвострановедческих поездок для студентов 1-4 курсов, которые нацелены как на практическое применение иностранного языка, т.е. коммуникацию, так и на расширение кругозора, путем получения доступа к информации, относящейся к стране изучаемого языка. Данные программы успешно реализуются с 2011 года по настоящее время. По итогам программы участники либо продолжили и дополнили свое обучение посещением курсов немецкого языка, участием в программах стажировок и обменов, либо поступили на магистерские программы ВУЗов Германии. Таким образом, можно сделать вывод, что страноведение и формы его подачи важны не только в процессе изучения иностранного языка, но и мотивируют студентов на дальнейшее развитие и обучение в свободное время и вне стен университета.

Примечания

1. Biechele, Markus; PADRÓS, Alicia. *Didaktik der Landeskunde*. München: Goethe-Institut InterNationes, 2003. С. 159
2. Krumm, Hans-Jürgen. Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF Unterricht.. *Info DaF. Informationen DeutschalsFremdsprache*. 1998, 25, 5, С. 523-544
3. Pauldrach, Andreas. Eine unendliche Geschichte : Anmerkung zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren.. *Fremdsprache Deutsch : Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 1992, Heft 6 (Landeskunde), s. 4-15

Прядеин В.П.
г. Сургут,

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИДЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

«Осуществить с 1 января 1992 года повышение заработной платы работникам системы образования.

Довести размеры средних ставок и должностных окладов до уровня:

профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений – в два раза превышающего уровень средней заработной платы в промышленности РСФСР;

учителей и других педагогических работников – не ниже средней заработной платы в промышленности РСФСР; аналогичных категорий работников».

Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. №1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» (с изменениями от 14 февраля 2001 г., 5 октября 2002 г., 25 февраля 2003 г.)

К сожалению, данный указ первого Президента России во многом остается до сих пор декларативным, не реализованным. В частности, помимо цитированных разделов также не выполнены обещания по увеличению зарплаты и стипендий до обещанного уровня учебно-вспомогательному персоналу и студентам. Впрочем, как говорится – «взятки – гладки», обещали не мы. Более того, подобные, обещанные соотношения в уровнях оплаты труда сохранялись лишь до 1 января 1995 года. Смешнее придумать сложно – сохранять то, чего нет. Каждое очередное правительство не укладывается даже в «обещанного три года ждут». Правда, иногда пытаются прибегнуть к полумерам, которые, впрочем, не перекрывают даже инфляцию, делаются казуистические попытки улучшения положения бюджетников, разделенных на «федералов» – кто реально получит надбавку и большинство «местных» - кто вряд ли ее дождет. Разовая подачка, лучшим учителям по 100 тыс. руб., кроме раздора в стан учителей ничего не принесла. Остается уповать на боженьку? «Бог терпел и нам велел»? Невольно, с горечью на ум приходят строки А. Н. Некрасова – «Вынесет все и широкую, ясную, грудью дорогу проложит себе. Жаль, только жить в эту пору прекрасную уж не придется ни мне, ни тебе». А в промежутке, при галопирующей инфляции и до наступления прекрасного

будущего, учителям следует прислушаться к словам поэта – «Кушай тюрю Яша»... Безусловно, данное отношение к образованию оптимизма в сфере образования не приносит. Выражается это, в далеко не позитивном, отношении преподавателей к политике, проводимой в сфере экономики вообще и в сфере образования в частности.

Впрочем, зачем беспокоиться о каких-то учителях, детях... Власть имущие обучают своих «чадушек» в элитных школах за рубежом и в худшем случае – в аналогичных школах у себя в стране. Тем самым, уже с малых лет, насаждая социальное неравенство. В этом плане интересно было бы посмотреть и на социальный статус тех 10 тысяч учащихся, аспирантов и т.д., которые ежегодно, в соответствии с пунктом 4 Указа №1, должны были отправлять за рубеж для обучения.

В подтверждение сказанному можно привести пример нововведения – тьютора – репетитора, наставника, сопровождающего нескольких учеников (как правило, не более 2-3) в процессе обучения, помогающего им разобраться в успехах и неудачах, выборе целей в жизни и т.п., а по сути являющиеся вторыми родителями, няньками. Другими словами – это очередное переложение функций воспитания детей с родителей на школу. Статус и оплата тьютора определяется выше, чем у учителя, даже совмещающего функции классного руководителя. Может ли обыкновенная школа (не элитарная, частная) позволить себе такое нововведение? Безусловно нет. Копируя зарубежный опыт, в частности Великобритании, мы забываем о уровне доходов населения. Другими словами, Минобрнаука в очередной раз демонстрирует свою некомпетентность, а точнее – однонаправленность в вопросах образования на детей «толстосумов», в очередной раз проявляя псевдоактивность, игнорирует вопрос о повышении зарплаты рядовым учителям, ассистентам. Этим во многом объясняется тот факт, что молодые специалисты после получения высшего педагогического образования в большинстве своем не идут работать в школу. И это во многом оправдано. На зарплату учителя не то что трудно прожить, а практически невозможно содержать семью, приобрести квартиру и т.п.

Другая, не менее наболевшая проблема – это матричная система оценки знаний, когда дети учатся не ради получения знаний, а во избежание наказания за плохую отметку. Для этого они идут и на списывание как у наиболее успевающих учеников, так и со шпаргалок.

Повышение уровня личной ответственности учащихся за процесс обучения – вот тот путь, который необходимо перенимать у зарубежных школ. Первый шаг в этом направлении уже сделан. Это введение единого государственного экзамена (ЕГЭ). Необходимо лишь отладить контроль за его проведением со стороны независимых (от школьного и вузовского руководства) экспертов и организации, т.к. в Интернете появляются ответы на тестовые задания (которые сами по себе нуждаются в более тщательной разработке). Попытки отхода от ЕГЭ – это голосование за коррупцию при сдаче выпускных экзаменов в школе и при поступлении в вуз. Введение ЕГЭ, с другой стороны, поставит учащихся перед необходимостью получения знаний, т.к. роль подсказки и шпаргалки будет практически исключена – не будешь знать, не сдашь ЕГЭ. Так, из 1 097 690 человек, сдававших хотя бы один экзамен в форме ЕГЭ, около 20% заработали двойки и развеяли иллюзию о качестве нашего образования (газета «Комсомольская правда» от 20.06.2008). Пути повышения качества даваемых знаний, в общем-то, известны давно. В основе лежит мастерство педагога, его знания. К сожалению, в настоящее время наметилась тенденция, когда на работу в школу, за редким исключением, идут от безысходности, из-за невозможности устроиться на более высокооплачиваемую работу. Необходимо коренным образом перестроить структуру урока, не вызывать детей к доске, не тратить время на индивидуальные опросы, а увеличить объем даваемой информации. В качестве текущего контроля давать программированный опрос, занимающий не более 5 мин. от урока. Ну и, безусловно, постепенно переходить на рейтинговую оценку знаний. Словом, вспомнить о том, что рекомендовал в свое время С. Соловейчик.

Еще в школе необходимо привить нетерпимое отношение к подсказке, как к унижению чувства собственного достоинства по принципу: «Ты умный, а я дурак». В связи с этим необходимо отказаться и от шпаргалок как средства закрепления информации, т.к. изначально шпаргалка выступает как механизм обмана, механизм несанкционированной помощи самому себе при неверии в собственные силы. Доходит до маразма: шпаргалки по различным предметам издаются многотысячными тиражами, создаются музеи шпаргалок. Закрепленная установка на возможный обман при проверке знаний, расширяется в последующем на обман в различных жизненных ситуациях. Вместо шпаргалок необходимо вооружить учащихся навыками рационального запоминания – например, повторению нового материала в

тот же день. У нас же даже студенты, в своем большинстве, приучены к штурмовщине к обучению «от сессии до сессии». Большинство студентов могут писать лекции только под диктовку, не могут самостоятельно вычленять главное. На экзаменах надеются на случай, везение или на шпаргалку.

Одной из проблем в системе образования является закрытие малокомплектных школ – нерентабельно обучать 20-30 детей разного возраста. Для примера, в ряде зарубежных школ даже для одного ребенка, сына или дочери эмигранта (получившего гражданство) могут нанять учителя, для занятий родным языком (незнание родного языка – не гуманно).

Не менее остро стоит проблема по ремонту, модернизации компьютеров и их программному обеспечению. Особенно это касается сельских школ.

Загнанная в угол система образования вынуждена прибегать к разного рода уловкам, как-то: в школах, за дополнительную плату вводятся никому не нужные дисциплины, собираются деньги с родителей на ремонт школы, проведение вечеров и внеклассных мероприятий и т.д.; вузы вынуждены принимать во многом неподготовленных внебюджетников, оккупировать небольшие города для обучения на той же основе заочников, а по сути – продавая дипломы, не давая полноценных знаний (нет литературы, оборудования и т.п.), плодя тем самым полуграмотных специалистов. Результаты данной политики не замедлили сказаться – перенасыщение рынка профессий экономистами, юристами и «спецами» других профессий.

В образовании мы давно опустились ниже предельно допустимого уровня. По разным источникам наша система образования занимает места от второй полусотни до начала второй сотни. В России насчитывается около 2 млн совершенно неграмотных детей и подростков (газета «Аргументы недели» от 22.05.2008). Количество беспризорников больше, чем после гражданской войны, больше, чем после Великой Отечественной войны.

Мало утешительны и последние предложения в области образования. Как собрать в одном классе в сельской местности 25 учеников одного возраста? Ежедневно привозить из десятка деревень в одну школу, в то время, когда не хватает средств на бензин даже для посевной – нереально. Интернаты? Это искусственное отлучение детей от естественного деревенского труда. Подобного рода печальный опыт мы уже проходили с детьми народов Севера. Результат – загуб-

ленное оленеводство. Возникают естественные вопросы: «Нужно ли непрерывное образование и для чего оно? Образование для образования или для дела? Нужны ли новые модернизационные проекты при нереализованных предыдущих?»

Полностью согласны с тем, что без коренных преобразований в образовании нас ожидает дальнейшая деградация не только в обучении школьников, но и в подготовке учителей и преподавателей. Думается, что одними декларативными призывами и разработке отдельных направлений здесь не обойтись. Необходима одновременная работа по многим направлениям и, прежде всего, политическая воля и желание со стороны самого государства.

Кстати, отметим, что США коренным образом дважды пересматривали свою систему образования, толчком для чего явились наши успехи в космосе (запуск первого спутника и полет Ю.А. Гагарина). Первоочередными шагами в этом направлении должны явиться не только улучшение материального положения учителей и преподавателей, но и переход от исполнительности к личной ответственности обучающихся за процесс обучения.

Пургина Е. С.
г. Екатеринбург

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ: ДИАГНОСТИКА И МЕТОДЫ РАБОТЫ

Проблема одаренности является одной из наиболее актуальных и широко обсуждаемых тем в современном образовании, и если в Европе, и в особенности в Северной Америке, накоплен богатый практический опыт и существует хорошо развитая система работы с одаренными детьми и студентами, то в России это сравнительно новое направление, и далеко не всегда преподаватели хорошо представляют себе, как диагностировать степень и виды одаренности и как наилучшим образом помочь таким учащимся реализовать свой потенциал. Как отмечает Д. С. Молоков, «современная система образования в России испытывает явный дефицит педагогов, подготовленных к работе с одаренными и талантливыми детьми» [2]. Аналогичная ситуация существует и в высшем образовании: как ни странно, лингвистически одарённые студенты, особенно на неязыковых специальностях, зачастую оказываются даже в более невыгодном положении, чем сту-

денты с низкими языковыми способностями, поскольку внимание преподавателей, как правило, сконцентрировано на последних, которых нужно «тянуть» до среднего уровня, потенциал же одаренных студентов может остаться незамеченным, а значит, нереализованным.

Лингвистическая/языковая одаренность, наряду с математической, технической, психомоторной и музыкальной (по классификации О. Г. Ридецкой), является подвидом одаренности как «системного, развивающегося в течение жизни качества психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности» [1, 47]. Лингвистическая одаренность проявляется через степень владения родным языком, а также в процессе изучения иностранных языков. Как правило, в числе основных характеристик лингвистически одаренных студентов называются следующие: повышенный интерес к тому, как функционируют различные аспекты языка, внимание к смысловым оттенкам слов, хорошо развитые коммуникативные навыки, желание и способность экспериментировать с различными языковыми средствами, интерес к языковой игре, а также наличие «чувства языка» (языковой интуиции) [4, 143]. Часто на занятиях по иностранному языку такие студенты активно задают вопросы о причинах и взаимосвязях различных языковых явлений, проявляя способность к лингвистическому анализу, они также склонны проводить параллели и улавливать взаимосвязи как между внутриязыковыми явлениями, так и между изучаемым иностранным и родным языком, например, отмечая заимствования, однокоренные слова, схожесть синтаксических конструкций и т. д.

Вопрос о диагностике лингвистической одаренности остается открытым, представляя собой обширное поле для дискуссий и экспериментов. По мнению М.Фрейзер, для диагностики одаренных студентов «следует привлекать данные из различных источников, избегая однобокого подхода» [5, 25], причем данные должны быть как объективного характера (например, тесты), так и субъективные (наблюдения преподавателя) (здесь и далее перевод наш – Е. П.). В частности, для диагностики лингвистической одаренности могут использоваться опросные листы, тесты (батарея тестов для изучения языковых способностей (И. Н. Лукашенко, И. Я. Зимняя), тест на вербальные способности Г. Айзенка, а также адаптированный тест С. Медника для диагностики вербальной креативности), а также методы так наз. динамической оценки. Динамическая оценка проводится в три

этапа: на первом этапе осуществляется предварительное тестирование для оценки «минимального уровня способностей студента» [5, 32], за которым следуют индивидуальное обучение и финальный тест, позволяющий оценить новый уровень, достигнутый студентом. Преимущество данного метода заключается в том, что он оценивает потенциал студента, его способности к усвоению нового материала, а не уже накопленные знания. Любопытно, что изначально подобные тесты использовались для определения способностей учащихся с ограниченными способностями, находящихся на противоположном «полюсе» от одаренных студентов. Недостатком метода динамической оценки является то, что он пока носит экспериментальный характер и требует дополнительных исследований, а также то, что он весьма затратен по времени, поскольку предполагает значительную индивидуальную работу преподавателя с каждым студентом.

Принято считать, что наличие талантливых студентов в группе облегчает работу преподавателя, но на практике такие студенты могут превращаться в проблему, т. к. их темпы освоения материала намного превышают средний темп группы, а значит, они постоянно «забегают» вперед, могут сидеть со скучающим видом, заниматься посторонними делами, вести «подрывную» работу, отвлекая других и становясь неуправляемыми, или даже перестать посещать занятия, появляясь только на контрольные или в конце семестра. Во время занятия основное внимание преподавателя «оттягивают» на себя слабые студенты, вынуждая его игнорировать нужды одаренных, которые просто не получают возможности проявить себя, особенно если уровень сложности материала редко поднимается выше среднего уровня группы. Как справедливо замечено в руководстве по работе с одаренными студентами, разработанном для канадских школьных учителей, «преподаватель может так никогда и не заметить способностей студента, если их проявление никак не стимулируется. Просто представьте на мгновение, что вам пришлось бы посещать одно и то же совещание изо дня в день. В такой ситуации довольно скоро любой взрослый начнет составлять списки покупок, писать письма или еще как-либо развлекать себя» [7, 18]. Аналогичным образом может вести себя и одаренный студент, за что он и получит от преподавателя «черную метку» как «невнимательный» или «немотивированный». Таким образом, подобное поведение студента в сочетании с другими уже упоминавшимися признаками лингвистической одаренности может сигнализировать о том, что предлагаемый материал недостаточ-

но сложен и интересен для него, а также о том, что данный студент не реализует свои языковые способности в полной мере.

В США и Канаде активно применяются различные специализированные программы для работы с одаренными студентами, есть профессионалы, специализирующиеся на работе с такими учащимися, в наших же школах и вузах подобная возможность в настоящее время практически отсутствует. Однако, существует несколько основных стратегий организации занятий и самостоятельной внеклассной работы по иностранному языку, позволяющих учитывать интересы лингвистически одаренных студентов с минимальными затратами времени и сил преподавателя:

1) *Дифференцированные материалы.* Для классной и внеклассной работы лингвистически одаренным студентам могут быть предложены более сложные и развернутые тексты, аудио- или видео-материалы по изучаемой теме, представляющие более глубокий или детальный взгляд на предмет. Полученной информацией студент может поделиться с остальной группой, например, сделав небольшую презентацию.

2) *Увеличение объема материалов.* При подготовке к занятию преподавателю рекомендуется предусмотреть дополнительные задания повышенной сложности и/или творческого характера, которые выдаются способным студентам после того, как они справились с «обязательной» частью программы. В качестве альтернативной стратегии для работы с «быстрыми» студентами можно предложить им помочь другим студентам в группе в выполнении заданий: например, попросить их проверить работы одноклассников, объяснить сложные моменты и помочь им исправить ошибки.

3) *Групповая и парная работа* является основной формой работы на занятиях по иностранному языку и позволяет объединять студентов с высокими способностями в пары/малые группы, предлагая им задания более сложного уровня. Вместе с тем следует отметить, что одаренные студенты могут эффективно работать и в смешанных группах, например, в качестве лидеров этих групп, особенно если поставленная задача включает в себя взаимное обучение.

4) *Самостоятельная работа:* Д. А. Суза в своей монографии «Как работает мозг одаренного человека» рекомендует отдавать предпочтение сложным заданиям открытого характера, которые

побуждают одаренных студентов к языковому творчеству, а также к самостоятельному анализу и размышлению над различными аспектами языковых явлений. Например, чтение художественной литературы с последующим обсуждением во внеклассном литературном клубе, проведение мастер-классов по творческому письму, ведение дневника, посвященного определенной тематике (например, прочитанным книгам), сочинение собственных произведений, их чтение и обсуждение в группе [6, 104]. Способствуют развитию языковых навыков и такие мероприятия, как дебаты, круглые столы, дискуссионные клубы.

Диагностика и работа с одаренными студентами, безусловно, является чрезвычайно перспективным направлением для отечественного образования, основной задачей которого должно стать создание максимально благоприятных условий для самореализации таких студентов. Ключевым моментом данного процесса должна стать подготовка квалифицированных преподавателей, способных диагностировать одаренность и грамотно работать с одаренными студентами, зная о характерных особенностях их когнитивных процессов, а также о специфических трудностях, с которыми им приходится сталкиваться.

Примечания

1. *Богоявленская Д. Б.* Рабочая концепция одаренности. //Вопросы образования, 2004. – № 2. – С.46-68.
2. *Молоков Д. С.* Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом [Электронный ресурс]// Педагогическое сопровождение одаренного ребенка. – МОУ ДЮЦ «ЛАД», 2010 – Режим доступа: <http://www.eaicys-dar.ru/stati/Statya6.html>, свободный
3. *Рудецкая О. Г.* Психология одаренности. М., 2010. – 374 с.
4. *Eyre D., Lowe H.* Curriculum provision for the gifted and talented in the secondary school. Routledge, 2002. – 201 p.
5. *Matthews M. S.* Working with gifted English language learners. Prufrock Press Inc., 2006. – 177 p.
6. *Sousa A. D.* How the gifted brain learns. SAGE Publications, 2003. – 289 p.
7. Teaching students who are gifted and talented. A handbook for teachers. Newfoundland and Labrador Department of Education, 2013. – 225 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Изначально, в 1990-2000-е гг. под профессионально-педагогическим образованием понимали вид профессионального образования (в отличие от педагогического и инженерно-технического), основная цель которого – подготовка педагогов профессионального обучения для профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии преимущественно в системе начального профессионального образования [5, с.25-26].

Второй смысл понятия порожден реалиями второго десятилетия XXI века. «Профессионально-педагогическое образование – это процесс формирования личности, способной к эффективной самореализации в сфере профессионального образования, осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций. Это образование реализуется в тех учебных заведениях, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его уровень, определяемый соответствующими ФГОС» [3, с.379]. Как видно из определения, сфера деятельности значительно расширилась. Смысл содержания профессионально-педагогического образования видится в подготовке преподавателей для всей системы профессионального образования во всем его видовом и уровневом разнообразии. В 2013 г. вышел ряд нормативных правовых актов Российской Федерации, которые так или иначе касаются проблемы профессионально-педагогического образования в стране.

В частности, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4], образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование (как общее, так и профессиональное) и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование). В связи с этим можно выделить ряд важных проблем в рамках профессионально-педагогического образования.

1. Принятие Закона привело к слиянию НПО и СПО, произошел переход на реализацию двух образовательных программ в рамках СПО, а это означает изменение понятия, содержания и целей профессионально-педагогического образования. Если до принятия Закона система профессионально-педагогического образования была в основном нацелена на подготовку кадров для системы начального профессионального образования, то сегодня эта картина кардинально меняется. Образование выходит на качественно иной уровень в своем развитии: подготовка специалистов для системы СПО в целом.

2. Новеллой Закона является **Статья 73** о профессиональном обучении. Профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования. У профессионально-педагогического образования расширилось поле деятельности за счет выделения особой формы обучения: профессиональное обучение.

3. Очень важным в Законе представляется правовое решение проблемы обеспечения высшей школы преподавательскими кадрами. В частности, подготовка кадров высшей квалификации по программе подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре и аспирантуре предполагает присвоение квалификации исследователь, преподаватель-исследователь; в ассистентуре-стажировке по искусству – преподаватель творческих дисциплин в высшей школе, в области архитектуры – преподаватель высшей школы и др. Проблемным моментом в этом процессе видится отсутствие понятия самой *системы* профессионально-педагогического образования. Отсутствие понятия профессионально-педагогического образования, отсутствие его системы отражается во фрагментарности и дискретности важнейшего вида образования в России. Подготовка преподавателей для образовательных организаций осуществляется в дескриптивном понимании этой системы. А для эффективного функционирования системы необходим конструктивный подход к пониманию профессионально-педагогического образования, в первую очередь, определение его цели. Необходимо, чтобы профессионально-педагогическое образование по своей сути перекрывало бы всю систему подготовки и пере-

подготовки преподавателей для всех профессий и для всех уровней профессионального образования и обучения.

Немаловажной в данном контексте представляется еще одна проблема: в настоящее время идет процесс создания профессиональных стандартов. В связи с этим встает важный вопрос создания профессионального стандарта «педагог профессионального образования», в котором необходимо отразить особенности и требования к подготовке преподавателей для системы профессионального образования в рамках профессионально-педагогического образования.

И, наконец, исходя из Приказа Министерства образования и науки РФ [1], в перечне направлений подготовки высшего образования выделено «Образование и педагогические науки». Он включает в себя пять направлений этой группы, четыре из которых призваны готовить бакалавров для системы общего образования, и только одно – для системы профессионального образования, хотя и по отраслям. Из данной структуры следует явный крен в сторону общего педагогического образования и подготовку учителей для школ, или по новому классификатору – академических и прикладных бакалавров (что для работодателя ни о чем не говорит!), трудоустройство которых явно направлено в сторону общеобразовательных организаций. Систему же подготовки для всех профессиональных образовательных организаций вместили в одно направление. Анализируя данный подход, всю педагогическую проблематику по целевой подготовке преподавателей для системы общего и профессионального образования, вряд ли можно оценить решение этой важной проблемы как удовлетворительной. Предлагается условно разделить понятие «педагогическое образование» на две группы:

1. Подготовка преподавателей для системы социализации – это задача системы педагогического образования (педагогические вузы). И это **общепедагогическое** образование!

2. Подготовка преподавателей для системы профессионализации – назначение системы **профессионально-педагогического** образования (профессионально-педагогические вузы). Но с сожалением нужно признать, что данное понимание и деление остается в области желаемого и должного, в области научных разработок и обоснований.

Иначе говоря, систему педагогического образования нужно делить по дихотомическому принципу конечной *цели и адресата* подготовки: общеобразовательные и профессионально-образовательные организации. В этом случае педагогическое образование будет осу-

ществлять общепедагогическую подготовку в педагогических вузах (для школ) и профессионально-педагогическую подготовку для всех уровней и видов системы профессионального образования (колледжей, техникумов, вузов и т.д.).

Перед профессионально-педагогическим образованием стоят важные задачи, поскольку от его организации зависит, какие специалисты есть сегодня и какие профессионалы будут в нашей стране в близком и отдаленном будущем. Профессиональная педагогика как методология профессионального образования, выполняя одну из ключевых своих функций – *прогностическую*, тем самым призвана к предвосхищению, проектированию и развитию профессионального образования в стране и развитию включенной в эту систему формируемой профессионально компетентной личности.

Приходится констатировать, что прогностические исследования в сфере профессионального образования носят эпизодический, во многом случайный характер, отражая, главным образом, внезапно возникающие идеи и кампании по проведению образовательных реформ, подготовке законодательных актов, предельно краткосрочных конкурсов по составлению разнообразных стандартов и программ развития образования, когда без какого-либо систематически накапливаемого прогностического задела и должного информационного обеспечения быстро составляются документы долговременного, стратегического значения.

Между тем, образовательно-педагогическое прогнозирование – это не разовое мероприятие, рассчитанное на жесткий период упреждения, а, прежде всего, специально организованное междисциплинарное исследование, которое должно проводиться непрерывно, систематически, в целях получения непрерывно обновляющейся информации о развитии как внешней социально-экономической, научно-технической и производственной сферы, так и конкретных профессионально сориентированных образовательных систем. Только такой подход позволяет рассчитывать на формирование достоверного прогностического задела, увязанного с реалиями жизни, динамикой рынка труда и рынка профессий, с изменяющимися общественно-личностными образовательными потребностями. Речь, по сути, идет о своеобразной службе слежения за развитием профессионального образования с обязательным учетом тенденций в инфраструктуре меняющегося производства, в объектах, содержании и характере труда рабочих и специалистов соответствующих уровня и профиля [2].

Сбалансированное, рационально организованное профессионально-педагогическое образование по подготовке кадров для системы профессионального образования всех уровней позволит создать рациональную эффективную экономику в нашей стране, но для этого необходимо дальнейшее развитие научно обоснованной теории профессионального образования – профессиональной педагогики.

Роль профессиональной педагогики в совершенствовании системы профессионально-педагогического образования в современном постиндустриальном обществе очевидна, но практическая реализация трудна, как по объективным, так и субъективным причинам. Придание профессиональной педагогике статуса самостоятельной педагогической науки, осознание ее особой методологической роли в системе профессионально-педагогического образования – единственный путь к качественному реформированию, конкурентоспособности и устойчивости системы профессионального образования на современном этапе развития экономики в эпоху постиндустриального общества.

Только таким путем можно построить новую систему подготовки профессионалов, которые могут быть конкурентоспособными в современном информационном обществе. Только грамотное построение системы и практическая реализация профессионально-педагогического образования сможет дать шанс российскому обществу вырастить новое поколение компетентно развитых, креативных, мобильных специалистов-профессионалов. Диалектика теории и практики образовательного процесса – сила, которую трудно переоценить.

Примечания

1. «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования" Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 12 сентября 2013г. №1061//Российская газета. 2013. 1 ноября. Федеральный выпуск № 6223.

2. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

3. Профессионально-педагогические понятия Слов. /Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В.Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед ун-та, 2005.456с.

4. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 31 декабря.2012. Федеральный выпуск №5976.

5. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330с.

Смирнова Т. В.
г. Екатеринбург

ХРИСТИАНСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

Еще с конца XX века в нашей стране особую актуальность приобретает вопрос о необходимости изменения традиционной модели педагогического процесса. Основным фактором, влияющим на развитие подобных тенденций, становится требование настоящего времени с его динамикой, ускоренным ритмом жизни и появлением новых технических возможностей передачи и обмена информацией. Вариативная, стремительная в своей изменчивости, тотальная по характеру воздействия информационно-коммуникативная среда стала определяющей в формировании социального и индивидуального бытия современного человека. В этих условиях знание перестает быть неизменной константой, раз и навсегда полученным в процессе обучения жизненным ориентиром. Любая информация оказывается ограниченной и неполной.

Даже сама наука перестала восприниматься как область достоверного знания, обрела черты дискуссионности, конвенциональности, свидетельствующие о невозможности постичь объективную истину. Перед исследователями встает необходимость выработки адекватных адаптационных механизмов, позволяющих человеку активно развиваться и эффективно организовывать свою деятельность. Тем самым возникает необходимость поиска новых антропологических установок, позволяющих реализовать проект, отвечающий требованиям современной ситуации – проект обучения в течение всей жизни.

Появляется множество работ, посвященных проблеме поиска оптимальных вариантов изменения веками сложившейся парадигмы отечественного образования. Эти новые концепции обучения носят различные, но схожие по сути, названия: гуманистическое, личностно-ориентированное, человекоцентрированное, субъект-субъектное и т.п.

Возможно, это может показаться странным, но принципы подобного подхода глубоко укоренены именно в российской ментальности, и именно благодаря тому, что в основе отечественной культуры лежит христианская, православная духовность. На этот счет существует неверное расхожее представление-стереотип, утверждающее, что педагогика, развиваемая в рамках православного мироотношения, с необходимостью должна быть авторитарной, косной, насильственной, что в ней не может быть и речи о так называемом субъект-субъектном отношении, или личностно-ориентированном подходе.

Конечно, есть объективные причины, исторические основания для распространения подобного мнения, однако попытаемся взглянуть на эту проблему, исходя из антропологических оснований христианского вероучения.

Справедливости ради, необходимо отметить, что отечественная педагогическая мысль не бездействовала в этом направлении. На протяжении XIX-XX веков интенсивно разрабатывалась концепция педагогики, основанной на подлинных традиционных христианских началах, укорененных в концепции христианской антропологии. Среди авторов, развивавших эти идеи, можно назвать К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, В. В. Зеньковского и современного нам профессора В. И. Слободчикова.

В общем плане эту научную парадигму можно назвать педагогикой духовности. Суть ее состоит в том, что духовность является существенным свойством человеческой природы и заложена в человеке изначально, но в свернутом, зародышевом состоянии. В связи с этим целью всей жизни человека становится актуализация и развертывание этой составляющей.

Процесс обнаружения и развития духовности осуществляется при взаимодействии человека с окружающим миром, с другими людьми и в процессе самопознания. Уже сам феномен духовности однозначно указывает на то, что развиваемая на базе нее педагогика с необходимостью должна строиться на основаниях глубоко индивидуального, личностного, доходящего до интимности подхода к внутреннему миру человека. Сама внутренняя духовная жизнь в пределе своего развития должна приводить человека к Богу. В богословской интерпретации этот процесс носит двуединый характер: он объединяет два взаимонаправленных вектора – Божественную энергию, благодать, нисходящую к человеку, и человеческое свободное произволение, восходящее к Богу.

Теоретической основой для данной концепции служит именно традиция христианского мировоззрения. Суть ее, как известно, состоит в том, что человек рассматривается главным образом через призму мистического восприятия реальности, составляющего центр христианской антропологии: человек, прежде всего, воспринимается как образ и подобие Бога, по словам Библии: «Сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему» [Быт. 1, 26].

Как отмечал Владимир Николаевич Лосский, «человек, как и Бог, существо личностное, а не слепая природа. В этом характер Божественного образа в нем» [3, с. 358]. Тот же акцент находим и у В. В. Зеньковского: «Образ Божий в человеке не есть его природа, но он входит в его природу и дает ей то начало личности, которого в тварном мире вне человека нет. Начало личности и есть образ Божий в человеке...» [2, с. 237].

В свою очередь, всю полноту учение об образе Божиим обретает именно в контексте понимания человека как личности в рамках христианского мировоззрения. И опять в силу тонкой аналогии Божественная Личность, определяемая триединством ипостасей, оказывается залогом, утверждением уникальности каждого отдельного человека и единства всего человечества: «Личность становится совершенным образом Бога, стяжевая подобие Ему, которое есть совершенство природы, общей всем людям» [4, с. 139].

К данному выводу приводит, как принято считать, и сама этимология слова «образование», понимаемая в религиозном контексте как воссоздание и укрепление образа Божия в человеке, стремление уподобиться этому образу и, в конечном итоге, воссоединить прерванную связь человека с Абсолютом. С другой стороны, подобие человека Богу является динамичной составляющей его Богом данной сущности, и уподобление Первообразу по определению охватывает весь период земного существования человека.

Так, по словам В. Н. Лосского, «человек остается личностью даже тогда, когда далеко уходит от Бога, даже тогда, когда становится по природе своей Ему неподобным: это означает, что образ Божий неразрушим в человеке» [3, с. 139]. В этом отношении справедливо говорить о духовном образовании и воспитании как о процессе длиною в жизнь.

Представление о том, что становление идентичности человека немыслимо без окружающих его людей органично вписывается в христианскую традицию. Эту линию развивают такие известные

мыслители, как Н. А. Бердяев, П. Флоренский, М. М. Бахтин, утверждая, что человеческое «Я» всегда обусловлено Другим, самосознание возможно только через бытие с другими. Диалог оказывается единственным способом соприкосновения с бытием. Точно также и основным принципом личностно-ориентированной педагогики выступает продуктивная коммуникация, строящаяся на диалоге.

Тем самым подчеркивается принцип равенства всех людей перед Богом, признание в каждом самостоятельного и в то же время общечеловеческого достоинства. С другой стороны, человек мыслится религиозной антропологией как властелин, царь мира, поскольку «сделаться образом Естества всеми владычествующего – значит не что иное, как при самом создании немедленно стать естеством царственным» [5, с. 35], что опять же несравненно возвеличивает его, поднимает ценность личности над всем мирозданием: «Мир следует за человеком, потому что он есть как бы природа человека – его можно было бы назвать "антропосферой"» [3, с. 358].

Особому возвышению человека в христианской антропологии также способствуют представления о его природе. Человек – двусоставное творение Божие, он состоит из души и тела. Однако расхожее мнение о дуалистическом, антиномическом их сочетании, с необходимостью предполагающее угнетение, умерщвление телесной оболочки, глубоко неверно.

Человек изначально – гармонично созданное существо, в котором все элементы имеют свое особое предназначение. Как лаконично свидетельствует об этом Немесий Эмесский, церковный автор ранневизантийской патристики, «человек же имеет все в совершенстве, как не может быть лучше» [5, с. 206]. Так, и тело способно настолько сообразоваться с душой, что может стать в пределе одухотворенным, т.е. соединенным с третьим, высшим, элементом человеческой природы – духом, о чем свидетельствуют новозаветные слова апостола Павла: «Сеется тело душевное, восстает тело духовное. Есть тело душевное, есть тело и духовное» [1 Кор. 15, 44].

Христианская аскетика имеет целью освободиться не от тела как такового, а от греха, к которому влечет человека телесность. Душа же есть, как полагает христианская мысль, бесплотное средоточие ума, а тело – материальноеместилище чувств. При этом «все вещественное, подлежа превратностям и изменению, если соделается причастным одушевляющей силы, придет в движение возрастанием; если же лишится жизненной деятельности, кончит движение тлением» [5, с. 72].

Само тело не порочно по природе, это объясняется тем, что «добродетели общи душе и телу, и именно потому, что имеют отношение к душе, так как душа пользуется телом» [1, с. 144]. Григорий Палама уточняет: «Сие сопряженное с нами тело было привязано к нам Богом, чтобы стать нашим сотрудником, или, скорее, оно было дано нам в подчинение; значит, мы оттолкнем его, если оно взбунтуется, и примем его, если оно будет вести себя как подобает» [Цит. по: 1, с. 18]. Этим-то двуединством своей природы человек опять заслуживает себе преимущественное положение, но уже не только в рамках тварного мира, но и во всей иерархии материально-вещественных и бестелесно-духовных существ.

Понятие личности отражает суть человеческой природы во всей ее полноте, как подчеркивает В. Н. Лосский: «Личность не часть какого-то целого, она заключает целое в себе» [3, с. 120]. Таким образом, «человек представляется в двух аспектах: как индивидуальная природа он становится частью целого, одним из составных элементов вселенной, но как личность он отнюдь не «часть» - он сам все в себе содержит» [3, с. 138]. Тем самым личность оказывается совершенным образом Бога, а восприятие «другого» отождествляется с восприятием Божественного начала. В этом отношении уместно обозначить схожую черту современной педагогики – утверждение достоинства каждой человеческой личности как условие для организации открытого педагогического пространства, основанного на доверии участников коммуникации друг к другу.

Кроме того, основополагающим принципом христианской антропологии является также представление о человеке как о свободном существе, наделенном божественным даром свободы, независимостью в принятии решений. Этот аспект, созвучный критериям современной педагогики, является конституирующим для христианского мировоззрения в целом.

В. В. Зеньковский характеризует понятие свободы как необычайно глубокое, содержащее сокрытую в нем тайну: вне жизни в Боге свобода оказывается своей противоположностью, из благодатного дара Божия превращается в условие греха: «Вне этого свобода, сохраняя силу самоопределения изнутри, является не творческой силой, а, наоборот, источником хаоса и бесплодной претенциозности. Она безмерна в этих случаях лишь в своих исканиях и скована в своих достижениях» [2, с. 238].

Тем самым на первый план антропологических принципов христианства выходит стремление к максимально полному развитию внутренней свободы человека, способствующей достижению личностного совершенства.

Следовательно, в процессе обучения, построенном на принципах христианского понимания человеческой сущности, ни в коем случае не приемлемы приемы навязывания и насильственного насаждения чужих мнений и норм, но, напротив, акцент делается на стимулировании в человеке внутренней духовно-творческой активности, направленной, в конечном итоге, на самоидентификацию, на осознание своих личных духовных потребностей, смысла своей жизни и цели своего духовного развития.

Поэтому центральным для педагогики, организованной на принципах христианской антропологии, становится не столько процесс обучения как прививания знаний и умений, сколько воспитания в смысле наполнения живительной и полезной для души пищей. Этот момент также напрямую коррелирует с современными педагогическими целями – построить образовательный процесс таким образом, создать такие условия, чтобы они всецело способствовали непосредственной выработке участниками духовных и ценностных установок.

Примечания

1. *Дамаскин Иоанн*. Точное изложение Православной веры / Преподобный Иоанн Дамаскин. М.: Сибирская Благовонница, 2010. – 476 с.
2. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – 272 с.
3. *Лосский В. Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. - СТСЛ, 2010. – 448 с.
4. *Никитенко С.Н.* Категория духовности в педагогике // Философия и методология образования, Известия ВГПУ, 2009, №1.
5. *Немесий, епископ Эмесский*. О природе человека / Епископ Немесий Эмесский // О человеке: Сб. трактатов. СПб.: Азбука, Абука-Аттикус, 2011. – 352 с.

Соколов Э.М.,
Симанкин А.Ф.
г. Тула

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

История развития цивилизации демонстрирует прекрасные образцы процесса познания. В недрах русского народа родилась поговорка «Век живи, век учись». Человечество всю свою жизнь учится; приобретенные и накопленные знания раскрывают кругозор и ставят новые задачи в освоении законов природы.

Объективные процессы, ставшие движущей силой экономики, привели к обострению взаимоотношений природной среды и человека. Увлечение экономическими теориями и неудержимый рост производительных сил чрезвычайно обострили экологические проблемы, поставив человечество на грань выживания.

Тульская область не является исключением. Еще в доперестроечное время жители Тулы и области столкнулись с целым рядом проблем экологического характера. Это проявилось в серьезных отклонениях показателей здоровья населения: продолжительности жизни, рождаемости и смертности и др. Рождаемость на 1000 жителей составляла 12,3-12,5 единиц, а смертность 12,1-12,2 единицы. Велика была и заболеваемость, в том числе по онкологической составляющей. С наложением Чернобыльского следа, продуктами которого было накрыто 52 % площади области, ситуация еще более ухудшилась.

Естественно, на качестве жизни населения отрицательно сказались процессы, связанные с изменением политической и экономической ситуации в России за последние 20 лет. Это выразилось в ухудшении условий жизни, спаде экономических показателей благосостояния людей, ухудшением качества продуктов потребительской корзины, чувства неуверенности в будущем и ряде других факторов жизни.

Наша область является одной из самых промышленно развитых территорий Центра России. Здесь испокон веков были развиты горнодобывающая промышленность, металлургия, машино- и приборостроение, химия, строительная индустрия, сельское хозяйство. Все большее количество земель отводилось под строительство производ-

ственных и сельскохозяйственных объектов, жилье строительство дорог.

Достаточно сказать, что пахотный клин в районах с развитой промышленной инфраструктурой составил не более 12-15 сотых гектара, т.е. вплотную приблизился, а то и опередил западные страны. При этом разрушались природные ландшафты, сводились леса, развивалась овражная сеть.

Стройиндустрия требовала строительных материалов, что приводило к строительству карьеров по добыче полезных ископаемых: камня, песка, глины и конечно угля. Карьеры и подземные горные выработки нарушали целостность выше- и нижележащих горных пород, нарушали процессы водообмена в водоносных горизонтах, снижали качество воды в источниках, включая и подземные питьевые горизонты.

127 угольных шахт и карьеров, десятки карьеров по добыче строительного камня и песка, выработки железорудных месторождений нанесли ощутимый вред окружающей среде. Они истощали недра и нарушали окружающую среду, общее состояние которой как неудовлетворительное отмечали многие исследователи.

Известно, что бурые угли добывались как энергетическое топливо, однако менее известно, что для добычи одной тонны угля требовалось откачать из горных выработок 15-20 куб. м воды. Таким образом, добыча угля сопровождалась интенсивной нагрузкой на водоносные горизонты. Суммарная площадь отработанных площадей горных разработок оценивалась величиной примерно в 20 % всей площади области. С использованием воды из горизонтов, залегающих выше угольного пласта, возникла ситуация острой нехватки воды питьевого качества не только для населения, но и для промышленных предприятий и сельского хозяйства. Необходимо отметить, что именно на этой территории развивалась и продолжает развиваться основная инфраструктура промышленности.

Горные породы, вмещающие бурые угли обладают повышенным радиационным фоном, т.к. угли содержат радионуклиды в рассеянном состоянии. При сжигании органическая часть угля сгорает, а минеральная часть обогащается радионуклидами. Концентрация радионуклидов возрастает в 12 раз. Накопление радионуклидов происходит и в местах складирования пустых пород – терриконах отработанных шахт. Эти места являются зонами повышенного радиационного фона.

На территории области, особенно в послевоенные годы, производилось строительство с использованием местных строительных материалов, в качестве которых нередко (часто) использовались горелые породы – топочные шлаки. Эти помещения мало исследовались на наличие радионуклидов, их опасность осталась практически неисследованной.

Ситуация ухудшилась, когда на радиоактивный фон наложился Чернобыльский след. Продукты ЧАЭС не только в виде радиоактивных осадков, но и пыли распространялись транспортными средствами, ветровой эрозией на районы, в которых не было Чернобыльских осадков.

Немалую опасность представляют сварочные аэрозоли, дорожная пыль, обогащенная мелкодисперсной фазой, образующейся при износе шин и многие другие источники токсичных аэрозолей.

Серьезная ситуация сложилась с качеством атмосферного воздуха в промышленно развитых центрах, к каковым относятся практически все города областного и районного значения. Выбросы в атмосферу промышленных предприятий металлургии, машиностроения, стройиндустрии и химических производств еще более ухудшают качество атмосферного воздуха. На промышленный след накладываются выбросы от неорганизованных свалок и полигонов ТБО, низкие выбросы от работы автотранспорта, особенно вблизи автомагистралей или в районах действия промышленных предприятий – санитарно защитных зонах.

Рост числа автомобилей, особенно в последние 20 лет, оценивается величиной примерно в 7 % ежегодно. Такая динамика интенсификации низких выбросов явно не на пользу качеству атмосферы и жизни горожан.

Анализируя параметры атмосферного воздуха, качества питьевой воды, загрязнения почвенного покрова, продолжительность жизни населения и характер основных видов заболевания, приходится признать, что экологические проблемы для Тульской области стали доминирующими. Динамика нарастания этих проблем требовала скорейшего разрешения и такой ответ был найден.

В конце 80-х годов прошлого столетия в Тульском государственном университете, тогда политехническом институте, была создана кафедра «Аэрологии, охраны труда и окружающей среды», которая выросла из кафедры, специализирующейся на решении вопросов аэрологии, охраны труда, производственной безопасности. Осно-

вателем кафедры был доктор техн. наук, профессор Л. Н. Быков. Сменивший его проф. А. Д. Климанов, а затем докт. техн. наук, проф. Э. М. Соколов много внимания уделяли проблемам области и своевременно реагировали на вызовы времени, путем создания школы специалистов высокого уровня.

Созданная ими научная школа изучала вопросы и решала научные проблемы по следующей тематике:

- выявление причин и закономерностей газовыделения от угольных пластов, вмещающих пород и подземных вод в систему горных выработок;
- возникновения эндогенных пожаров;
- тепломассообменные процессы в системе горных выработок;
- аэрогазодинамика шахт и карьеров;
- очистка газовых потоков от загрязнителей;
- утилизация и использование отходов производства;
- снижение нагрузки на территорию, загрязненную радионуклидами;
- очистка сточных вод гальванопроизводства;
- разработка научных основ промышленной и экологической безопасности;
- экологический мониторинг: проблемы загрязнения почвенных покровов;
- утилизация и переработка отходов производства и потребления;
- рациональное использование природных ресурсов.

Кафедра с 1993 года стала выпускающей, начав подготовку специалистов по направлению «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов». В 1996 году кафедра начала подготовку специалистов по направлению «Безопасность технологических процессов и производств». Кроме того, кафедра ведет занятия по курсам «Экология», «Безопасность жизнедеятельности», «Производственная безопасность», что способствует подготовке специалистов по всем направлениям и специальностям ВУЗа.

На кафедре реализована многоуровневая подготовка кадров высшей специальности по схеме: бакалавр – специалист – магистрант – аспирант - докторант. С завершением подготовки специалистов схема несколько изменилась: бакалавр-магистрант.

В настоящее время в связи с перепрофилированием направлений готовятся бакалавры по направлению «Техносферная безопасность». Магистратура имеет следующие профили подготовки: «Промышленная экология и рациональное использование природных ресурсов», «Производственная безопасность».

В вузе в течение ряда лет работают советы по защите докторских и кандидатских диссертаций в области экологии, геоэкологии, защите окружающей среды, безопасности технологических процессов. По этим направлениям ведутся научные исследования, проводятся семинары, международные и межвузовские научные конференции.

На кафедре работают аспирантура и докторантура, где выпускники могут продолжить свои исследования по выбранной тематике. Научными исследованиями и подготовкой кадров занимаются 3 профессора, доктора наук, 18 доцентов, кандидатов наук.

На кафедре до недавнего времени обучалось по 6-8 магистрантов, 2-3 аспиранта. С завершением подготовки специалистов резко выросло число претендентов, желающих продолжить подготовку в магистратуре. Кафедра способствует формированию регионального заказа на подготовку специалистов по направлениям магистратуры. Численные показатели регионального заказа – большой вопрос, особенно в нынешних условиях.

Высшее учебное заведение и кафедра, в частности, понимая всю сложность экологической обстановки в области и динамику роста этих проблем, правильно и своевременно реагировали на вызовы времени. За более чем двадцатилетнюю подготовку специалистов по экологическому направлению и в области безопасности процессов и труда удалось подготовить сотни высококвалифицированных специалистов. Ниша в области научных знаний и специалистов-управленцев была закрыта. Возник целый отряд специалистов, умело реагирующих на проблемы экологии и безопасности, молодая энергия направлена в надлежащее русло.

Требование времени – модульная подготовка.

При этом предполагается, что человек выбирает необходимое направление подготовки, получает кредит на реализацию учебных программ, осваивает их и таким образом происходит капитализация знаний.

Отметим, что при подготовке предложений по обучению в области экологических знаний и безопасности производственных процессов, наша кафедра столкнулась с непониманием ряда руководите-

лей и управленцев специфики данных знаний и их востребованностью на рынке труда. Жизнь показала, что опасения были напрасны. Специалисты данного профиля оказались не только нужны и востребованы, но стали успешно осваивать смежные профессии. Наши специалисты работают не только в области охраны и защиты окружающей среды или безопасности труда, но и в областях, требующих специальных знаний – лесоводстве, промышленной санитарии, фармакологии, медицине.

На кафедре работают курсы повышения квалификации, как в области безопасности труда, так и в области защиты окружающей среды. Рынок услуг экологического характера развивается и требует все больше специалистов. Пока основное направление услуг – подготовка документации по расчету объемов выбросов, сбросов, объемов и токсичности отходов. Отрадно, что развивается рынок услуг по проектированию технологий захоронения и переработки отходов, утилизации газовых выбросов и илов сточных вод, очистке воды с целью повышения ее качества.

Вуз и кафедра не остаются в стороне от этого процесса и предлагают систему дистанционного обучения.

Кафедра разрабатывает подходы к реализации модульной подготовки. В частности, прорабатывается вопрос о методологических подходах к реализации курса «Безопасность жизнедеятельности». Эта дисциплина является обязательной по ФГОС. Однако в условиях многопрофильного вуза достаточно сложно реализовать требования к компетенции студентов, обучающихся по гуманитарному и техническому профилю. Кроме того, вуз продолжает подготовку специалистов, уровень знаний которых требует более глубокого проникновения в материал. Для реализации задач, вытекающих из требований ФГОС 3+, прорабатывается вопрос об использовании модульной подготовки и применении модулей, позволяющих реализовать различный набор компетенций, предъявляемых к выпускникам.

Работа на курсах повышения квалификации показывает, что потребность в экологических знаниях имеется у достаточно большого отряда специалистов. В соответствии с требованиями к специалистам, работающим в области экологических проблем, они должны проходить стажировки через каждые 5 лет. Преподавателям со стажем приходится встречаться на курсах со специалистами, уже проходившими краткосрочные курсы. Естественно и у преподавателей, и у слушателей возникает необходимость более глубоко изучать вопросы эколо-

гической безопасности и осваивать новые методы получения и передачи знаний. На курсах формируется ситуация, когда неизвестно кто и у кого учится. Знания и опыт, накопленные специалистами-практиками, необходимо осмыслить и трансформировать в некоторые теоретические решения и практические навыки. Без специалистов-преподавателей они это сделать затрудняются, а преподаватели, общаясь с практиками, получают подпитку в виде задач, которые необходимо решать, применительно к изменяющейся обстановке. Таким образом, происходит взаимное обогащение знаниями.

В качестве примера, разберем ситуацию, которая обозначилась на одном из занятий на курсах повышения квалификации. Промышленное предприятие использует воду из подземных источников и после ее использования производит сброс в городскую канализацию. Горводоканал предъявляет требования к предприятию по качеству сбрасываемых вод. По показателям имеются превышения по некоторым веществам, параметры сброса не отвечают требованиям допустимости. Предприятие поясняет, что эти превышения возникли не по причине их загрязнения в процессе использования, а по причине наличия этих веществ в артезианских водах. Нормативными документами вопрос трактуется однозначно, сброс не должен быть превышен по установленным показателям. Коллизия требует осмысления, как на уровне предприятия, так и на теоретическом уровне. Подобные вопросы и практика их решения настоятельно требуют углубления знаний. Методологически мы видим решение в постановке модульной подготовки на поствузовском этапе. Таким образом, русская поговорка «Век живи, век учись» находит свое воплощение в современных технологиях.

Сорокин Г. Г.
г. Тюмень

РОССИЙСКОЕ ГЕРОНТООБРАЗОВАНИЕ: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Количественные показатели развития геронтообразования в России (охват пожилого населения, число специализированных проектов и др.) пока являются достаточно скромными. Но, тем не менее, можно с уверенностью говорить о том, что образование старшего поколения в нашей стране активно развивается. За последние 20 лет

были открыты десятки специализированных образовательных учреждений, проведён ряд крупных научно-практических конференций, организовано несколько обучающих семинаров для специалистов-педагогов, опубликовано значительное количество научных работ, рассматривающих различные аспекты образования в третьем возрасте. В то же время без ответа остаётся ряд вопросов, связанных с определением стратегии и тактики развития образования старшего поколения в нашей стране, оценки его потенциала для решения актуальных задач; выявлением социальных субъектов, располагающих необходимыми ресурсами и заинтересованными в институционализации российского геронтообразования. В связи с этим нами была предпринята попытка построения долгосрочного (5-15 лет) сценарного прогноза развития образования старшего поколения в Российской Федерации. Информационный массив для построения прогноза был сформирован в результате ряда авторских социологических исследований.

По нашему мнению, на процесс институционализации образования представителей старшего поколения будут оказывать влияние несколько основных факторов. Данные факторы и схема их взаимосвязи представлены на рис. 1.

В качестве переменных прогнозирования мы использовали следующие детерминанты:

- Государственная политика в направлении поддержки геронтообразования;
- Доля граждан в возрасте 60+, участвующих в оплачиваемой трудовой деятельности;
- Социальный статус пожилых граждан.

Мы видим три возможных сценария развития геронтообразования в России: оптимистический, пессимистический и реалистический (инерционный) вариант.

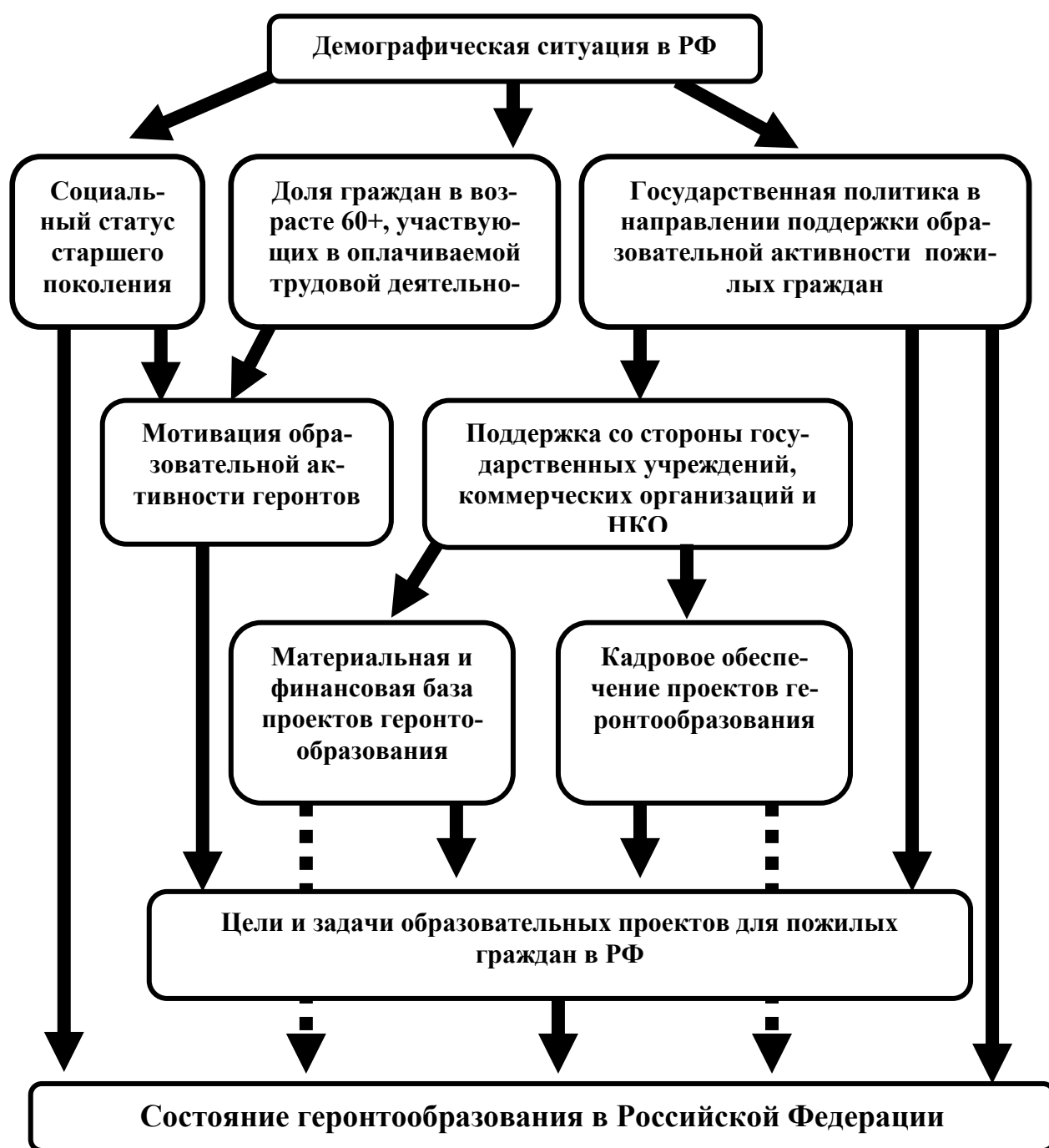


Рис. 1. Схема связи детерминантов развития геронтообразования в Российской Федерации

Оптимистический вариант. Социальный статус старшего поколения повышается (в настоящее время в нашей стране отмечаются тенденции роста дохода пожилых граждан и уровня их образования, которые вполне могут инициировать восходящую социальную мобильность данной социально-демографической группы). В России увеличивается доля трудящихся в возрасте 60+, но при этом главным стимулом профессиональной активности старшего поколения высту-

пает не бедственное материальное положение, а наличие реальных условий для продолжения трудовой деятельности (включая квалифицированный труд) за достойную заработную плату. Государство рассматривает обучение лиц третьего возраста как инструмент решения актуальных социально-экономических проблем, поддержку программ геронтообразования – как инвестиции в человеческий капитал. Это проявляется в разработке законодательных актов, направленных на создание условий для получения пожилыми актуального образования, появлении определённых требований к качеству обучения в специализированных образовательных учреждениях.

Образовательная активность геронтов повышается. Возрастает доля учащихся в возрасте 55+ в «традиционных» учреждениях формального образования (прежде всего в вузах). Приобретают популярность платные образовательные услуги для пожилых. Доминирующие мотивы продолжения образования в пожилом возрасте продиктованы возрастающими культурными запросами, популяризацией образования как формы досуга, но и роль мотивов, связанных с профессиональной деятельностью, становится всё более заметной. Увеличивается число программ, ориентированных на профессиональную подготовку представителей старшего поколения, повышение их квалификации, переквалификацию, помощь в трудоустройстве.

Проекты геронтообразования получают существенную поддержку со стороны государственных учреждений образования и социальной защиты, со стороны региональных и муниципальных властей. Повышается интерес коммерческих организаций к образованию старшего поколения. Геронтообразование развивается, опираясь на ресурсы государственных учреждений, прежде всего, образовательных заведений. Подавляющее большинство образовательных программ использует материальную базу школ, вузов, сузов и т.д., привлекает для работы квалифицированных преподавателей. Наибольшую поддержку со стороны государства получают программы профессионального образования.

Цели и задачи геронтообразования связаны в основном с просветительской деятельностью и организацией досуга геронтов. Задача профессионального образования представителей старшего поколения также выступает одной из приоритетных, определяющих направление развития геронтообразования в масштабах страны.

По своим методико-педагогическим характеристикам геронтообразование приближается к «традиционному» формальному образо-

ванию, но образовательный процесс выстраивается с учётом специфики контингента, опирается на достижения андрагогики, геррагогики и сопутствующих дисциплин. Образовательные программы в основной своей массе ориентированы на формирование у учащихся конкретного набора знаний, умений и навыков. Значительно увеличивается число проектов геронтообразования, которые реализуются в формате образовательных курсов.

Пессимистический вариант. Тенденции восходящей социальной мобильности пожилых россиян в целом не происходит. Несмотря на то, что образовательный уровень представителей старшего поколения повышается, в данной социально-демографической группе усиливается расслоение по уровню дохода. Таким образом, в то время как одни пожилые россияне ищут средства удовлетворения культурных потребностей – другие находятся в поиске возможностей выживания, повышения материального благосостояния, преодоления психологических проблем (чувства одиночества, ненужности и т.п.). Как следствие, мотивы участия геронтов в проектах геронтообразования существенно различаются. Отчётливо проявляются два полюса мотивации их образовательной активности. Значительная часть потенциальных слушателей стремится интеллектуально обогатиться, расширить свой кругозор, для другой категории (вероятно, намного превышающей по численности первую) образовательное учреждение становится отдушиной, местом, где можно на время скрыться от жизненных проблем, пообщаться с новыми людьми. Это обстоятельство затрудняет проектирование и реализацию специализированных образовательных проектов. В какой бы форме ни реализовывался проект геронтообразования, рано или поздно он фактически превращается в клуб по интересам.

Доля трудящихся в возрасте 60+ растёт вследствие тяжёлого материального положения представителей старшего поколения, государственной политики по стимулированию экономической активности геронтов. При этом подавляющее большинство пожилых граждан занимается неквалифицированным трудом. Рост занятости в старшей возрастной группе сказывается на количественном и качественном составе слушателей программ геронтообразования. Средний возраст учащихся повышается, в контингенте слушателей заметно увеличивается доля лиц с низким уровнем социальной активности, тяжело обучаемых.

Официальная позиция государства по отношению к проблемам образования старшего поколения чётко не обозначается, но в государственной политике прослеживается отношение к геронтообразованию как к направлению социальной защиты. Задачи повышения профессиональной активности старшего поколения напрямую не связываются с выделением пожилых в особую группу обучающихся взрослых. Главными учредителями специализированных образовательных проектов являются учреждения социальной защиты. В образовательном процессе задействована их материальная и кадровая база. Некоторую финансовую помощь проекты получают от некоммерческих и общественных организаций, но масштабы данной поддержки являются более чем скромными и не оказывают заметного влияния на тенденции развития геронтообразования в РФ.

Ведущими целями реализации специализированных проектов выступают предотвращение инкорпаризации и социальной эксклюзии, продление периода независимого существования, адаптация к состоянию старости, организация досуга. Геронтообразование как направление образования развивается в русле социальной педагогики. Основными формами реализации образовательных проектов являются клубы и лектории.

Реалистический (инерционный) вариант. Уровень доходов и образования представителей старшего поколения медленно, но стабильно повышается. Постепенно образ пожилого человека перестаёт напрямую ассоциироваться с беспомощностью и бедностью, но по-прежнему старшему поколению отводятся второстепенные социальные роли, его культурный, социальный и профессиональный потенциалы недооцениваются и не реализуются в полной мере. Доля трудящихся старше 60-ти лет возрастает. Основной причиной данной тенденции является наличие у социально-демографической группы пожилых граждан ресурсов свободного времени и остаточной трудоспособности. Государственная политика в направлении образования старшего поколения неоднозначна. Государство поддерживает идею образования в любом возрасте, но долгосрочных программ в направлении развития геронтообразования при поддержке правительства РФ не реализуется. В целом в политике государства и общественном мнении доминирует отношение к образованию пожилых как к средству удовлетворения возрастающих культурных запросов представителей старшего поколения, средству реализации их конституционного права на образование, инструменту повышения уровня функцио-

нальной грамотности геронтов. Поддержка геронтообразования рассматривается как социальная ответственность государства.

Геронтообразование находится в сильной зависимости от помощи спонсоров, которыми в основном являются государственные учреждения, политические партии, некоммерческие организации. Образование на платной основе не находит поддержки у геронтов. Проекты, предполагающие оплату за обучение, встречаются очень редко. Материальная и кадровая база проектов разнородна. Она определяется размером и характером спонсорской помощи.

Основным мотивом продолжения образования для пожилых выступает удовлетворение досуговых потребностей. Образовательная деятельность – это отдых с пользой, возможность получения полезной или просто интересной информации, тренировка психических функций.

Цели и задачи реализации образовательных проектов связаны с повышением социальной активности и социальной компетентности; предоставлением знаний и формировании навыков, актуальных для повседневной жизни. Одной из приоритетных является задача интеграции пожилых граждан в образовательное пространство, формирование у них установок на образование в течение всей жизни.

Геронтообразование в России развивается, но данный процесс протекает хаотически, не выстраивается под общую канву. Увеличивается количество специализированных образовательных проектов и число их участников. Проекты реализуются во всевозможных формах, но тенденции становления геронтообразования в РФ определяются в основном деятельностью университетов третьего возраста.

Проведённый анализ показывает, что определяющее влияние на будущее геронтообразования в масштабах страны оказывает политика государства в отношении старшего поколения и, особенно, в отношении образования граждан третьего возраста.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время проблема социализации является одной из актуальных проблем отечественных теоретических исследований. В психологической науке процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества.

Социализация – исторически обусловленный, осуществляемый в деятельности и общении процесс и результат усвоения активного воспроизводства индивидом социального опыта. Социализация может протекать как в условиях воспитания, т.е. целенаправленного формирования личности, так и в условиях стихийного воздействия на развивающуюся личность различных факторов общественного бытия. Социализация предполагает процесс разностороннего познания человеком окружающей его социальной действительности, овладение навыками индивидуальной и коллективной работы и включает социально-психологические механизмы, посредством которых достигается приобщение индивида к человеческой культуре. Особая роль в социализации отводится развитию контактов индивида с другими людьми в совместной с ними общественно-полезной деятельности. Человек в процессе социализации не только обогащается опытом, но и приобретает возможность (и способность) стать личностью, оказывать влияние на других людей. Важно иметь в виду, что социализация есть процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека. В ряде российских университетов сущность образования – Building – трактуют как «возрастание человека к гуманности». В соответствии с рядом философских концепций по профессиональной подготовке обучение должно побуждаться и регулироваться определенной мотивационной системой, которая выражает осознанное отношение к своей специальности, направляет индивида на характерные объекты и специфические способы эффективного взаимодействия с ними. При смене функций на работе, в других сферах меняются социальные роли, жизненные потребности и интересы, меняются жизненные установки, направленность деятельности, смысл жизни, меняется сам чело-

век. Можно полагать, что механизм изменения отношений человека взаимосвязан с изменением ролей, функций, потребностей и интересов. Социальные роли и функции человеку навязываются обществом, господствующими базисными и надстроечными отношениями. Поэтому К. Маркс говорит о том, что сущность человека есть совокупность всех общественных отношений.

В новом обществе, о котором мечтали прогрессивные мыслители, человек должен стать истинной личностью, субъектом общественных отношений, а не только быть объектом воздействия внешних сил, не только игрушкой жизненных ситуаций. Словом, одним из критериев прогресса общества является уровень роста субъективного фактора, так называемого человеческого фактора. Каковы пути активизации человеческого фактора, пути формирования самостоятельного работника? Составными частями этих путей являются: человеческое отношение к человеку, учёт личных и коллективных интересов, соблюдение прав личности и коллектива, формирование научного мировоззрения и высоких, духовно-нравственных качеств. Мотивацию при организации образовательного процесса можно использовать как совокупность двух составляющих: а) систему факторов, которые обуславливают любую деятельность человека (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления); б) характеристику процесса, стимулирующего и поддерживающего поведенческую активность на определенном уровне. Мотивация ориентирована на профессиональное самоопределение человека, на его способность к саморазвитию. В этом случае важно, как организован образовательный процесс, обеспечен ли он мотивационно. Как известно, сложность перехода от учебной к профессиональной деятельности связана с наличием существенных различий в целях мотивации, предметах этих видов деятельности. Несовпадение системы потребностей у индивида во время обучения и после приводит к возникновению уже на первой стадии формирования профессиональной карьеры различных негативных личностных факторов и отклонений, что не позволяет составить собственную иерархию потребностей, которая побудила бы постоянно ставить жизненно важные проблемы и эффективно концентрировать усилия на их разрешении. Таким образом, важным аспектом формирования эффективной модели обучения является выделение ведущих мотивов в учебной деятельности, взаимосвязи этих мотивов при изучении дисциплин теоретического и прикладного характера. При решении проблемы мотивации обучения в высших учебных заведениях целесообразно основываться

на понимании ведущей роли деятельности в формировании специалиста, необходимости развития его в личностном плане и социальной обусловленности этого развития практическими проблемами, которые будут стоять перед ним в решении вопросов организации помощи и поддержки различным категориям граждан. Анализ теории и практики организации образовательного процесса высшей школы позволил определить формы обучения. Так, основными методами подачи и усвоения учебного материала в высшей школе остаются такие традиционные формы, как лекции и семинары. Общеизвестно, что лекция представляет собой систематическое, познавательное, экономное по времени изложение лектором учебного материала. А под семинаром подразумевается групповое практическое занятие, на котором обсуждаются доклады или рефераты либо заранее подготовленные вопросы по определенной теме. И если подготовка и чтение лекции предполагают проявление наибольшей активности лишь одной стороны образовательного процесса – преподавателя, то традиционное семинарское занятие способствует проявлению активности самих студентов. В последние годы на практике организация образовательного процесса в высших учебных заведениях имеет практико-ориентированный характер, так как усиливается тенденция использования активных методов обучения, направленных на актуализацию мышления и поведения студентов. Активные методы обучения гарантируют высокую степень включенности студентов в образовательный процесс, приобретение и развитие у них профессиональных, интеллектуальных, поведенческих навыков и умений. Они способствуют развитию творческих способностей и формированию таких важных качеств, как умение оперативно и эффективно принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях, убедительно и конструктивно излагать свои идеи и отстаивать свою точку зрения. Благодаря активным методам обучения, студенты разрабатывают свои собственные стратегии поведения и вырабатывают свои стили профессиональной деятельности. Студенты, не прошедшие этапы социализации, плохо участвуют в совершенствовании природы и общества, не во всех отношениях могут раскрыться как личность. Они все явления рассматривают через призму самоутверждения, себя постоянно оценивая глазами окружающих. Их взор обращен не на оказание внимания другому, а на себя. Они озабочены тем, чтобы достойно выглядеть в чужих глазах. То есть они замкнуты в проблемах самоутверждения, им не до самочувствия других, не до блага других. Они просто-напросто даже не способны «влезть в шкуру» другого, не спо-

собны его понять. Оба этапа самоутверждения – и социализация, и индивидуализация – должны осуществляться через общественно-полезную деятельность: тогда начинают формироваться у студента сознание своего места в обществе, своих связей с другими людьми, своей ответственности за судьбу других людей, то есть закладываются первые камни в фундамент самопрограммирующейся системы обучения через всю жизнь. Кроме того, у них формируется чувство коллективной ответственности за свою деятельность. Среди активных методов обучения, прежде всего, необходимо выделить тренинг общения, исследовательскую работу, деловую игру, социальный проект, ролевую игру и др. Анализ организации образовательного процесса выявил, что намечается усиление практико-ориентированной направленности. К традиционным формам обучения – лекциям, семинарам – добавлены деловые игры, тренинги, работа в малой группе, создание проектов, ролевые игры, ситуации, практические задания, олимпиада, где создаются такие условия, которые активизируют, развивают коммуникативные и креативные способности, способствуют интеграции знаний из разных областей наук к непосредственно практической деятельности. Профессиональная подготовка и переподготовка органично включает в себя решение разного рода задач и заданий. Это особенно необходимо для эффективной социализации личности в образовательном пространстве любой формы обучения в течение всей жизни.

Фадеева Н. Ю.
г. Екатеринбург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ЦЕЛЯХ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Одной из доминирующих проблем в сфере современного языкового образования является оптимизация учебного процесса, обоснование целесообразности его структуры и содержания. В этой связи совершенно очевидно, что чем больше предполагается методических решений, тем результативнее становится поиск новых путей обучения иностранному языку [2, с.17].

Вместе с тем, очевидно, что Интернет, мобильная связь, e-mail, социальные сети Twitter, Facebook, видеоигры, навигаторы и mp3 – реалии современного мира. Эти устройства и технологии в нашей жизни определяют необходимость овладения новыми умениями и на-

выками. (6, с.41)В последние годы, когда все чаще поднимается вопрос об использовании новых современных технологий обучения иностранным языкам, речь идет не только о новых технических средствах, но и о новых формах и методах преподавания, новом подходе к процессу обучения.

Появление и распространение в последние годы многофункциональных портативных устройств (мобильных карманных компьютеров, смартфонов, планшетов, медиаплееров, нетбуков и пр.), а также обусловленное ростом информационных технологий упрощение процедур создания мультимедийных авторских материалов сформировали качественно новые условия для оптимизации процесса обучения иностранным языкам. Перед педагогами и учащимися открылся доступ в мир неограниченной аутентичной и учебной информации, удовлетворяющей широкий спектр потребностей, запросов и интересов слушателей и доступной для автономного использования в любое время суток во всем многообразии форматов мультимедиа [1, с.9].

Как утверждает В. В. Николаева, в современных условиях для более полноценной подготовки к уроку учителю необходимо получать информацию из разных источников, пользоваться ей и создавать ее самостоятельно. Широкое использование ИКТ открывает новые возможности в преподавании ИЯ, а их активное применение на учебном занятии позволяет не только повысить эффективность освоения обучающимися ИЯ, усвоение знаний и учебных действий, но и сформировать у них прочные основы культуры исследовательской и проектной деятельности [9, с.10].

Интернет, полный информации, вырабатывает навыки поверхностного и детального чтения, просмотровые навыки, помогает овладеть дополнительными умениями по применению новых технологий поиска, переработки и представления информации. Необходимость адекватного критического переосмысления информации, получаемой из компьютерных сетей, влечет за собой необходимость обязательного дополнения существующих подходов к изучению телекоммуникаций, обучение приемам грамотной обработки и восприятия информации. И если технологии изменили способы, благодаря которым люди получали знания, то следующий шаг – изменение приемов преподавания [6, с.41].

К информационно-коммуникационным технологиям сегодня относят цифровое радио и телевизионное вещание, сотовую телефонную связь, компьютеры, компьютерное программное обеспечение,

Интернет, спутниковые системы навигации, а также соединение этих технических возможностей в единую систему. Соединение современных информационных и коммуникационных технологий, как утверждают современные российские ученые-методисты, создает возможности инновационного прорыва в технологиях обучения и воспитания, то есть в педагогической сфере. Педагогические технологии представляют собой способы эффективного управления образовательными и воспитательными процессами, обеспечивающими получение запланированного результата с заданными параметрами качества и оптимальными затратами усилий и времени через применение подтвержденных наукой и/или практикой алгоритмов деятельности [7, с.39].

Информационно-педагогические технологии в обучении ИЯ сочетают в учебном процессе ресурсы информатики, коммуникации и педагогики. Новые технологические решения входят в практику учителей и учащихся, преобразуя современную методическую культуру преподавания иностранных языков и становясь ее новым символом [8, с.51].

Специалисты в области обучения иностранным языкам сходятся во мнении, что новая технологическая среда, прежде всего Интернет, делает учителя всего лишь одним, но не единственным источником получения образовательной информации, а учебное заведение далеко не первым центром социализации. Но это совершенно не значит, что роль учителя становится второстепенной. Наоборот, в век инновационных технологий преподаватель является единственным человеком, который должен дать обучающемуся почувствовать себя действительно гармонично развитой и высоко одухотворенной личностью. Именно в этих условиях учителю жизненно необходимы новые формы организации занятий, которые и помогут ему совместить духовность и инновации и тем самым трансформировать свое учебное занятие наилучшим образом.

В своей статье, посвященной современным образовательным технологиям, Н. А. Луговая подчеркивает наличие множества таких. Наиболее интересными, пишет она, представляются квестовые технологии, технологии деятельной игры, дебаты, и, конечно же, вебинары, которые позволяют учителю максимально реализовать на своем уроке все образовательные новинки, передать учащимся свои ощущения, эмоции и чувства, найти прочные духовные основы развития того или иного общества [5, с.45].

На уроках иностранного языка представляется целесообразным использование публицистических текстов с сайтов мировых информационных телеканалов. Они предлагают различные видеосюжеты (репортажи, интервью, обзоры, отчеты, хроники) и их текстовые расшифровки на основных языках мира. Страницы Facebook, принадлежащие различным каналам французского телевидения, изобилуют аудио, фото, видео и текстовыми материалами по самым актуальным вопросам современности: (<https://www.facebook.com/TF1?ref=profile>; <https://www.facebook.com/france2?ref=profile>; <https://www.facebook.com/FRANCE24?ref=profile>).

Предлагаемые М. П. Черновал приемы работы с публицистическими текстами информационных каналов (расширение, сокращение, перенос материала текста в другой жанр, установление соответствия, выбор, сравнение, реконструкция, пересказ, перефразирование, интерпретация, составление собственного текста, анализ, проектная работа) помогают обучающимся формировать и совершенствовать умения составлять речевые высказывания различных типов [11, с.31].

На главной странице сайта RFI (RadioFranceInternational) http://www1.rfi.fr/lffr/articles/001/script_journal_francais_facile.asp среди различных рубрик фигурирует раздел, предназначенный как для изучающих французский язык, так и для преподавателей французского языка.

Существует также интернет-адреса, материалы которых не требуют серьезной дополнительной обработки и практически готовы к применению в учебном процессе. <http://enseigner.tv5monde.com/fle>

Внедрение интернет-ресурсов в учебный процесс повлияло на приемы обучения иностранным языкам, проникая не только на уроки в компьютерных классах, но и в самостоятельную работу учащихся, а также в современные учебники. Все больше учебных пособий по иностранным языкам, по мнению Р. П., Мильруд и И. Р. Максимовой, предлагают учащимся задания типа образовательных проектов с поиском информации в Интернете, интернет-проектов, чатов, блогов, видеоконференций и проч. Усиливается интерес учителей и учащихся к поиску примеров «живого языка» в интернет-ресурсах и особенно в языковых корпусах с их безграничными иллюстративными возможностями [7, с.46]. У этих же авторов, там же: методические приемы обучения иностранным языкам на основе WEB 2.0 предполагают организацию познавательных действий обучающихся в форме активного взаимодействия между собой: Skype-интервью, блог-штурм, вики-

страница, подкаст-конференция, Flickr-вернисаж, YouTube-репортаж [7, с.54]. Для примера предлагаем некоторые адреса блогов с материалами, ориентированными на работу по обучению и изучению ИЯ в различных его аспектах и видах речевой деятельности:

http://ticsenfle.blogspot.ca/2013/05/fiche-10-conseils-pour-rester-net-sur_27.html;

<http://www.estudiodefrances.com/exercices/intonation.html>

<http://courseweb.edtedched.uottawa.ca/Phonetique/>;<http://salutclasse.blogspot.ru/>

<https://www.facebook.com/pages/CHANSONS-POUR-%C3%89TUDIER-LE-FRAN%C3%87AIS/443538600471>

Полезными для учителя являются информационные ресурсы типа:

<http://www.lepointdufle.net/>;http://www.tableau-noir.net/sommaire_francais.html

Для развития умений чтения и слушания с пониманием можно использовать сайты известных печатных изданий:

<http://www.presse-on-line.com/>

http://videos.lexpress.fr/actualite/monde/video-ukraine-rien-ne-doit-pouvoir-entraver-une-election-selon-hollande_1535814.html

Среди других учительских ресурсов сети Интернет можно назвать адреса официальных структур, оказывающих помощь в обучении французскому языку как иностранному:

<http://portail-du-fle.info/>;
<http://www.institutfrancais.ru/fr>

<http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/p-1-lg0-Accueil.htm>

Все больше педагогов опираются на многочисленные текстовые и изобразительные ресурсы для реализации методического приема сетевого поиска информации учащимися по заданной теме. Это подтверждает С. С. Куклина. На уроках иностранного языка учащиеся все чаще получают возможность пообщаться с искусственным интеллектом, выполняя упражнения для формирования навыков и умений иноязычного общения, демонстрируя презентации, принимая участие в интернет-конференциях, телекоммуникационных проектах [4, с.7] .

У этого же автора мы читаем, что еще большие возможности многие из учащихся имеют дома, когда, выполняя задания учителя иностранного языка, пользуются информацией, полученной чаще всего в сети Интернет. Такими заданиями могут быть подготовка монологических высказываний с целью участия в дискуссии по проблеме, связанной с темой урока, или подбор слайдов и составление тек-

ста к ним, чтобы принять участие в заочной экскурсии, или нахождение материалов, необходимых для проекта на заключительном этапе работы в рамках цикла уроков и т.п. <https://www.facebook.com/pages/Impressionism/497729900342293>; http://www.bnf.fr/fr/la_bnf.html; <https://www.facebook.com/pages/FRANCE-CULTURE/83625483348?fref=photo>

Одним из сетевых приложений, которое можно использовать для проверки грамматики, является программа <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm> Это приложение позволяет проверять не только орфографию, морфологию и синтаксис текста по предложениям, указывать на неточности в употреблении артиклей и предлогов, но и вносить немедленные исправления.

Получает распространение тестирование в сети, а также подготовка к международным экзаменам по французскому языку. Например, обратитесь на сайт <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/test-delf-en-ligne-gratuit-n-2.html>

Упомянем, что существуют электронные словари в сети, которые позволяют не только находить значения слов, но и расширять словарный запас, тренировать память, искать примеры употребления лексики в контексте. Они часто дают общую информационную картину с необходимыми гиперссылками на сайты-источники.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры обучающихся, обучение практическому овладению иностранным языком, и все это невозможно, пишет Н.А. Луговая, реализовать в полной мере без проникновения духом страны изучаемого языка [5, с.46] . Она же отмечает, что посредством вебинаров, например, как одним из приемов использования ИКТ, можно:

- создать условия для активного и творческого развития личности;
- стимулировать интерес учащихся к изучению иностранного языка;
- поднять уровень мотивации даже самых слабых учащихся на максимально возможную высоту;
- выстраивать систему взаимоотношений между различными субъектами образовательного учреждения;
- адаптироваться к предъявляемым требованиям и нормам работы в телекоммуникационном пространстве;

- научить владению телекоммуникационным этикетам;
- выстроить организационную структуру образовательной деятельности;
- переносить эмоции и атмосферу темы в расширенное образовательное пространство;
- применять навыки самоконтроля и самооценки.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволяли бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество и почувствовать уникальную атмосферу страны изучаемого языка.

Отдельно выделим рассуждения Н. А. Луговой о том, что в практике обучения ИЯ большое значение имеет интеграция очных и дистанционных форм обучения [5, с.47]. Другими словами, процесс обучения можно продолжить за пределами урока. Если речь идет о формировании грамматических или лексических навыков, разным ученикам требуется разный объем практики. Если мы действительно хотим использовать личностно-ориентированный подход в нашей деятельности, мы должны учитывать эти особенности учеников. Если обучающиеся имеют возможность выхода в Интернет, разумно было бы давать некоторые задания для самостоятельной работы с интернет-ресурсами. При этом задания могут быть дифференцированы в соответствии с уровнем обученности ученика. В Интернете, в отличие от учебников, есть множество грамматических справочников, упражнений с разъяснениями и обратной связью.

<https://www.youtube.com/watch?v=C3zVVwrRWJA#t=31>

Дистанционное обучение, основанное на широком использовании ресурсов и услуг Интернета, информационных технологий, самостоятельная деятельность учащихся с ресурсами Интернета могут оказать неоценимую услугу в интенсификации учебного процесса, решении следующих задач:

- Совершенствование необходимых лексических, грамматических навыков, умений письменной речи, чтения, аудирования.
- Гибкая система консультаций со стороны преподавателя в процессе самостоятельных видов деятельности учащихся, а также в процессе работы над проектом.
- Работа по индивидуальным планам на определенных этапах работы по отдельным разделам программы.
- Организация элективных дистанционных курсов.

- Участие в международных телекоммуникационных проектах.

Система интернет-предложений, программ обеспечивает активное взаимодействие пользователей (учителей и учащихся) в сети в процессе создания ими единого информационного ресурса. Интернет-ресурсы позволяют учителям разрабатывать и реализовывать эффективные методические приемы обучения иностранному языку через сетевое взаимодействие обучающихся в реальном времени [7, с.58] .

К вышеизложенному добавим справедливое заявление С. М. Кащук о том, что в рамках проектной методики интеграция мультимедиа в процесс обучения ИЯ предполагает также и прежде всего использование возможностей современных приложений Веб 2.0, основанных на идее совместного использования коллективного разума, простоте создания учебного сетевого продукта в виде сайта, блога, презентации и т.д. [3, с.21].

В заключение еще раз подчеркнем, что в век цифровых технологий, делая возможным использование богатых информационных и методических сетевых ресурсов ИКТ, мы безусловно открываем новые возможности обучения иностранным языкам.

Реализация с помощью описанных выше средств основных положений личностно-ориентированного подхода к обучению ИЯ способствует успешному развитию когнитивных и коммуникативных умений студентов и школьников в области изучаемого ИЯ, обеспечивает комплексное формирование лингвистической, коммуникативной и компенсаторной компетенций обучаемого.

Учебные кабинеты, оборудованные интерактивной доской с постоянным доступом к сети интернет, многофункциональной оргтехникой и новейшим программным обеспечением, - такова реальность образования в начале XXI века. Очевидно, что в скором времени создание личного образовательного интернет-ресурса станет обязательным компонентом функциональных обязанностей учителя [10, с.47].

Примечания

1. *Дугарцыренова В. А.*, Подкастинг в обучении иностранным языкам: дидактические особенности, возможности и проблемы // Иностранные языки в школе. – 2013. - №3. – С. 9-16.

2. *Евстигнеева И. А.*, Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий //Иностранные языки в школе. – 2014. – №2. – С. 17-21.

3. *Кацук С. М.*, Проектная методика в условиях информатизации лингвистического образования //Иностранные языки в школе. – 2013. – №11. – С. 20-23.
4. *Куклина С. С.*, Формирование информационной компетенции выпускника общеобразовательной школы средствами предмета иностранный язык // Иностранные языки в школе. – 2013 – №6. – С. 6-12.
5. *Луговая Н. А.*, Вебинары на уроках французского языка как неотъемлемая часть современных образовательных технологий // Иностранные языки в школе. – 2014. – №2. – С. 44-48.
6. *Маркова О. Ю.*, ВЕБ-КВЕСТ как один из способов организации проектной деятельности на уроке иностранного языка //Иностранные языки в школе. – 2013. - №5. – С. 41-43.
7. *Мильруд Р. П., Максимова И. Р.*, Информационно-педагогические технологии обучения иностранным языкам: сущность, история, современность // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С. 39-46.
8. *Мильруд Р. П., Максимова И. Р.*, Информационно-педагогические технологии обучения иностранным языкам на базе WEB2.0 // Иностранные языки в школе. – 2013. с №6. – С. 51-59.
9. *Николаева В. В.*, Роль подкастов французского радио при обучении аудированию на уроках // Иностранные языки в школе. – 2014. – №2. – С. 10-16.
10. *Суханова О. Н.*, Личный сайт учителя иностранного языка как императив современного образования //Иностранные языки в школе. – 2013. - №3. – С. 47-51.
11. *Черновал М. П.*, Использование публицистических текстов канала Euronews в обучении немецкому языку//Иностранные языки в школе. – 2014. - №3. – С. 31-36.

Черняева Н. А.
г. Екатеринбург

ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЬСТВУ: СЕТЕВЫЕ СООБЩЕСТВА РОДИТЕЛЕЙ И КОЛЛЕКТИВНОЕ ПРОИЗВОДСТВО ЗНАНИЙ О РЕБЕНКЕ

Маргарет Мид, изучавшая модели детства в различных культурах, отмечала, что «существование литературы, обучающей родителей тому, как им растить своих детей, есть признак модернизирующегося общества. В традиционных культурах, где один и тот же паттерн повторяется из поколения в поколение, авторитетом в этом вопросе являются старшие члены семьи. Однако в изменяющейся культуре старшее поколение не считается уже непогрешимым» [11, с.145]. Действительно, одной из черт периода зрелой модерности во всех ин-

дустриальных странах стали кампании по обучению родителей и в первую очередь, матерей, правилам научно-обоснованного подхода к воспитанию детей и правильному уходу за ними. Начиная со второй трети XIX века, почти во всех капиталистических странах разворачиваются движения по профилактике жестокого обращения с детьми в семьях, врачебному патронажу за новорожденными, вакцинации, снабжению младенцев качественным молоком, созданию систем дошкольного обучения, а также кампании по просвещению матерей. Создается институт экспертного знания, который включает педиатрию, детскую психологию, социальную работу, в рамках которого формулируются принципы желательного родительского поведения и идеология нормативного родительства, транслируемая семьям. Общественное дисциплинирование частного мира детей и семьи через просветительские проекты, экономические и политические механизмы, медицинские и педагогические институты достигает своего пика в начале XX века, когда в большинстве развитых стран создаются правовые механизмы контроля общества за родителями, позволяющие в крайних случаях изымать детей из семьи, если окажется, что родители исполняют свои обязанности ненадлежащим, по мнению экспертов, образом. Таким образом, по мере развития капитализма родительство, и в особенности материнство, становятся предметом модернизационных усилий общества и государства.

Цель данного доклада – дать краткий обзор систем обучения родительству в СССР – производству и трансляции знания о желательном, с точки зрения общества, поведении родителей и особенно матерей по уходу за ребенком и его социализации, а также проследить трансформации в складывающихся сегодня параметрах нормативного родительства в России, в том числе изменение условий производства знания о ребенке и роли сетевых сообществ родителей в этой трансформации.

В России модернизация детства и родительства, т.е. переход от традиционной модели, когда один и тот же паттерн ухода за детьми и их воспитания повторяется из поколения в поколения, к такой, в которой образец задается требованиями современной науки и транслируется экспертами - профессионалами, произошла позднее, чем в западных странах. Начиная с последней трети XIX века, в России возникают движения врачей, молодых гражданских активистов за уменьшение уровня детской смертности. В 1897 году екатеринбургский врач Николай Русских на Конгрессе Общества Русских врачей в

память Пирогова предложил создать Всероссийское Общество по борьбе с детской смертностью. Его инициатива поначалу не была поддержана, но в 1904 году в Москве создается «Союз для борьбы с детской смертностью», который в своей деятельности делает основной акцент на просвещение матерей в вопросах ухода за ребенком. В России, как и в других модернизирующихся странах, возникает популярная литература по уходу за ребенком: учебники, брошюры, справочники, энциклопедии. К концу XIX века такого рода литература издавалась тиражами, доходящими до нескольких тысяч экземпляров. Так, книга одного из ярких популяризаторов медицины Владимира Жука «Мать и дитя» была переиздана около 10 раз, и последнее издание 1911 года представляло собой 900-страничный фолиант с золотым обрезом, в богатой обложке, изданное тиражом в 5000 экземпляров [2].

Однако действительно массовая модернизация родительских практик произошла после 1917 года, когда большевистское государство направило значительные усилия на изменение характера отношений в семье, на благополучие и здоровье детей, понижение уровня детской смертности. Как отмечает историк Келли, «Советское государство сделало детство ядром своей политической легитимности, непрерывно подчеркивая, что нигде в мире дети не являются предметом такой заботы и внимания, как в СССР» [10, с. 3]. В 1918 году правительство РСФСР создало отдельную структуру под патронатом Комиссариата социального обеспечения «Охрана материнства и младенчества» (ОММ). Данная структура была создана с целью уменьшения детской смертности, а также с целью создания инфраструктуры поддержки матерей, работающих на производстве. ОММ развивала систему ясель и детских садов, детских консультаций и молочных кухонь, а также вела мощную санитарно-просветительскую работу среди матерей, стремясь воздействовать прежде всего на крестьянских женщин, недавних мигрантах из сельской местности в города. История организации демонстрирует, что уже концу нэпа инфраструктурой ОММ были охвачены крупные города. Она постепенно проникала на село, реальное воздействие новых институций на практики ухода за детьми стало заметным в 1930-е годы, когда СССР вступил в период индустриализации. «Женщины, - пишет историк советской индустриализации Венди Голдман, - играли беспрецедентную роль во время первой пятилетки. В 1932 – 33 годах они были единственным источником людских ресурсов на производстве: 100 процентов всех вновь принятых

работников в 1933 году были женщины. ... В течение первой пятилетки в промышленность пришли 2,3 миллиона работников, из них 1 миллион – женщины» [9, с. 93]. Массовый приход женщин на производство при относительно высоком уровне рождаемости заставлял государство расширять инфраструктуру ясель и детских садов, поликлиник: так, с 1929 по 1936 гг. государство увеличивает количество мест в детских садах и яслях с 52 000 до 626 000 [6, с. 56]. В этот период начинается по-настоящему массовое строительство детских дошкольных учреждений, по типовым образцам, разработанным в Московском НИИ ОММ. В 1930-е годы происходит интенсивная медиализация детства, проявившаяся в многократно усилившемся праве медицинских институций определять параметры нормы всего, что касалось здоровья, развития ребенка и его воспитания в семье.

С первых дней своего существования ОММ инициировала работу по санитарной пропаганде среди матерей, используя самые разнообразные методы – книги, брошюры, листовки, уголки матери и ребенка в магазинах и сельпо, плакаты, постеры, выставки в детских и женских консультациях. Количество выпущенных названий книг в 1920-е годы было значительно: до 120 названий в год к 1929 году, и многие издавались тиражами 200000 экземпляров, и даже полмиллиона. Поскольку целевая аудитория санитарной пропаганды ОММ были крестьянские женщины, часто неграмотные, которых представители медицинской профессии воспринимали как находящихся на неизмеримо более низкой ступени развития, то язык и тон популярных изданий по уходу за детьми в 1920-е годы отражает иерархические, неравные отношения между матерью и экспертом. Многие авторы обращаются к читательницам «на ты»: «Корми, пока ребенок не наестся: насосется и заснет, а заснул, тихонько отними от груди и положи в корзинку» [7, с. 4]. Начиная с 1930-х, дискурс популярной литературы по уходу за детьми медиализируется, и доминирующим становится уже не разговорный стиль, а язык квазинаучный, полный специфической терминологии и сугубо медицинской метафоры.

Оформившаяся в 1930-е годы на волне первого этапа советской индустриализации, эта модель сохраняла актуальность примерно до конца 1960-х годов. В 1970-е годы она начала терять монополию: происходит диверсификация экспертного знания, проявившаяся как в проникновении популярных западных книг на российский книжный рынок (в 1970 в СССР выходит русский перевод книги Бенджамина Спока «Ребенок и уход за ним»), а также в размывании иерархии экс-

перт – родитель. Частичное переворачивание иерархии между экспертным знанием и родительским опытом началось с появлением фигуры эксперта-самоучки, какими были родители Лена и Борис Никитины, авторы популярных книг по воспитанию детей «Мы и наши дети», «Ступеньки творчества» [4, 5]. Пропагандируемый ими подход к воспитанию ставил под сомнение многие из аксиом педиатрического знания того времени, утверждал ценность и уникальность родительского опыта, а также способность родителей, а не врачей и педагогов формулировать нормы и параметры физического и интеллектуального развития ребенка. Книги Никитиных были популярны в семьях городской интеллигенции, которой импонировал тезис о раннем развитии детей. Модель родительства, пропагандируемая Никитиными, отходила от советской модели времен индустриализации в ряде важных аспектах: во-первых, она была принципиально анти-институциональной и, во-вторых, она конструировала родительство как самоценную деятельность, территорию свободного самовыражения, никак не связанную с производительным трудом. На визитных карточках Борис Никитина было написано «профессиональный отец», определение, которое отражало в том числе и неортодоксальное разделение труда в семье: из двух супругов Никитиных работала жена. Приватизация родительства, заложенная в модели Никитиных, шла вразрез с государственными политиками регулирования демографических процессов, семьи и детства в 1970-1980 гг., поэтому она осталась единичной попыткой пересмотреть параметры родительского поведения в СССР.

Радикальные изменения, произошедшие в России за последние два десятилетия, не могли не сказаться на параметрах типологических моделей родительства. К числу этих изменений относятся: развитие рыночной экономики, существенное сокращение социальной сферы, характерной для социализма, частичная приватизация социальной сферы, развитие потребительской культуры детства, развитие информационного пространства и сетевых взаимодействий родителей. Ряд специалистов-демографов и социологов отмечают возникновение в России кардинально новых моделей родительства, отличных от советских моделей. Так, И. Кукулин и М. Майофис утверждают, что в современной России происходит трансформация ценностей родительства и воспитания детей. Возникает то, что Кукулин и Майофис называют кооперационным или неимперативным родительством: представление о родительстве как глубоко частном деле, неподкон-

трольном государству, а также как об интересной творческой работе. По мнению авторов, трансформации родительства принципиально важны для описания современного российского социума именно потому, что в отсутствие изменений в других сферах сфера семейных отношений становится единственно возможным пространством обновления общества в сторону либеральных, демократических ценностей [3, с.11-12]. Ж. Чернова и Л. Шпаковская также отмечают возникновение новых моделей родительства в постсоветские десятилетия – таких, которые «в большей степени ориентируются на качество детско-родительских отношений и требуют значительных инвестиций различных видов ресурсов отцов и матерей» [8, с. 85]. Чернова и Шпаковская более осторожны в своем диагнозе о радикальных трансформациях ценностей и практик родительства, демонстрируя, что ряд моделей родительского поведения, имеющих хождение сегодня, сохраняют преемственность с советскими моделями.

Многие авторы анализируют важность таких новых феноменов как интернет-сообщества родителей и сетевое взаимодействие в конструировании параметров нового родительства. Интернет-сообщества родителей представляют собой относительно недавнее явление не только в России, но и на Западе. Первые форумы для родителей появились в России в конце 1990 - начале 2000-х годов, что совпало по времени с возникновением и развитием «индустрии детства» в России. Элементами индустрии детства стали многочисленные товары для детей, частные клиники по ведению и организации родов, педиатрической помощи, негосударственные детские сады, учреждения дошкольного дополнительного образования, специализированные гляцевые журналы для родителей («Mamas & Papas», «Счастливые родители», «9 месяцев» и др.), а также бум в издании книг для детей.

Будучи важной частью индустрии детства, сетевые сообщества родителей помогают родителям сориентироваться в море товаров и услуг на рынке. Как показывают работы Черновой и Шпаковской, а также наш собственный опыт чтения локальных интернет-форумов и сообществ, ценности родительства сегодня часто артикулируются через риторику правильного выбора в сфере товаров, услуг и экспертного знания. Базовым является представление, что правильный потребительский выбор даёт возможность выразить любовь и заботу о ребёнке, а хороший родитель должен стать компетентным потребителем в широком смысле слова. Связка «хороший родитель – грамотный потребитель» реализуется через ряд функций:

1. Функция неформальных рейтингов, которые участники интернет-сообществ формируют в отношении роддомов, поликлиник, отдельных врачей, медицинских специалистов, агентств по поиску нянь, развивающих программ для дошкольников, массажистов, бассейнов, и т.д. Складывающийся на форуме концепт нормативного материнства ставит знак равенства между хорошей матерью и хорошо осведомленной матерью. Матери, являющиеся недостаточно критичными потребителями особенно медицинских услуг, недостаточно активные или доверяющие единственному источнику информации, часто подвергаются критике со стороны других пользователей.

2. Функция совместного экспертирования отдельных товаров, услуг, сервисов, брендов, производителей, целью которого является совместное производство «объективного знания» о данных товарах и услугах. Так, на форуме eka-mama.ru активно обсуждаются автокресла для детей, коляски, детское питание, обувь, одежда, лекарства, игрушки, книги для детей и т. п. Экспертирование товаров способствует формированию потребительских стандартов сообщества, выделению набора брендов, которые признаются сообществом как качественные, функциональные и престижные. Такое совместное экспертирование занимает до половины всего объема коммуникации на форуме. Обмены информацией о товарах способствуют также воспроизводству нормативного для данного сообщества представления о том, как «правильно» должен быть экипирован ребёнок, о минимальном потребительском стандарте для разных возрастных категорий, разных социальных ситуаций. В ряде случаев определенные товары становятся эмблемой той или иной философии родительства, как это случилось со слингом – шарфом, сконструированным для удобного ношения младенца. Слинг стал символом так называемого «естественного родительства» – подхода к воспитанию ребенка, при котором практикуется обязательное грудное вскармливание как минимум до года, кормление не по часам, а по требованию, совместный сон с ребенком, максимальный телесный контакт ребенка с матерью, минимизация контактов с медицинскими институтами и ряд других принципов.

Самым главным объектом совместной экспертизы на форумах становится знание, производимое официальными экспертами от медицины, психологии и педагогики. Как показывает анализ коммуникации, матери вступают в общение на форуме не ради знания как такового, а ради либо валидации имперсонального экспертного знания

через опыт других матерей, либо нормализации собственного опыта через экспертное знание. Один из самых частых предметов для обсуждения на форуме – взаимодействие с медицинскими институтами и специалистами, целью которого является стремление тестировать практически любое предписание доктора через опыт других матерей. Результатом обсуждения часто становится коллективная формулировка закономерностей в развитии ребенка, допустимых и недопустимых родительских практик и даже смысла родительства.

Такое активное совместное генерирование стандарта и экспертного знания через систему интернет-коммуникации существенно отличает постсоветское родительство от советского. Одной из существенных черт современного родительства в России является то, что родительство становится чрезвычайно сложным информационным полем, агентами которого выступают производители товаров и рекламы, авторы и издатели глянцевого журналов и книг для родителей, педагоги, психологи, врачи. Экспертное сообщество (медицинские специалисты, педагоги, психологи) не имеют более монополии на формулировку нормативной модели поведения родителей, а также стандартов в физическом, психологическом и педагогическом развитии ребенка. Благодаря механизмам сетевого взаимодействия, заметную роль в конструировании смыслов и принципов современного родительства играют сообщества родителей, совместно генерирующие параметры желательного и нежелательного поведения детей, матерей, а также границы социальной и педагогической нормы.

Примечания

1. *Гребенищikov В.Л., Соколов Д.А.* Смертность в России и борьба с ней. СПб, 1901.
2. *Жук, В.И.* Мать и дитя. СПб: Типография Губинского, 1911.
3. Кукулин И., Майофиц М. «Новое родительство и его политические аспекты» // Pro et Contra 1-2 (48), 2010, С. 6–19.
4. *Никитин Б.М., Никитина Л.А.*, Правы ли мы? М.: Академия педагогических наук, 1963
5. *Никитин Б.М., Никитина Л.А.*, Мы и наши дети. М.: Молодая гвардия, 1979.
6. *Проппер-Гращенков Н.И.*, Охрана материнства и младенчества в Союзе ССР. М.: Издание Музея ОММ, 1938.
7. *Сперанский Г.Н.* Азбука матери. М.: Наркомздрав, 1924.

8. *Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л.* «Политэкономия современного родительства: сетевое сообщество и социальный капитал» // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 3. С. 85-105.
9. *Goldman, Wendy Z.* Women at the Gates: Gender and Industry in Stalin's Russia. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2002.
10. *Kelly, Catriona.* Children's World: Growing Up in Russia, 1890-1991. New Haven and London: Yale University Press, 2007.
11. *Mead, Margaret and Margaret Wolfenstein,* eds. Childhood in Contemporary Cultures. Chicago: University of Chicago Press, 1955.

Чупина В. А.
Митько Ю. А.
г. Екатеринбург

ЗНАЧЕНИЕ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие государства во многом зависит от эффективности работы органов власти. В настоящее время всё более сложными становятся экономические политические, социальные, процессы. В государственных органах власти увеличивается объём работы, расширяется функционал, возрастают требования к государственным служащим, повышается нагрузка. Происходящие на современном этапе изменения требуют от кадрового персонала развития профессионального мышления, осознания необходимости непрерывного самообразования, рефлексии, которые необходимы для оценки себя, своего профессионального роста и реализации потенциальных возможностей.

Сегодня чиновнику недостаточно быть штатной единицей учреждения или ведомства, общество ждет от государственного служащего компетентного решения вопросов граждан. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема повышения уровня профессиональной компетентности государственных служащих. Решение проблемы возможно путём создания новых образовательных программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных служащих. Таким образом, идея, высказанная великим педагогом Я. А. Коменским ещё в начале XVII века:

«учить не на всю жизнь, а через всю жизнь», сегодня приобретает особое, современное звучание.

Для определения целей обучения и формирования эффективных, востребованных учебных программ, способствующих подготовке сотрудников, соответствующих современным требованиям государственного управления, важно определить, во-первых, наличный профессиональный уровень государственного служащего, во-вторых, затруднения специалиста, не позволяющие ему успешно выполнять свои должностные обязанности, в-третьих, пути и способы развития. Для этого нами разработана модель комплексной оценки профессиональной компетентности государственных служащих. Модель объединяет три подхода к оценке персонала: традиционный – оценка по результатам деятельности, компетентностный – оценка уровня развития компетенций, акмеологический – оценка потенциальных возможностей развития и повышения профессионального уровня государственных служащих.

Благодаря применению акмеологического подхода модель становится не только «оценивающей», но и развивающей, поскольку дает возможность соотнесения конкретных результатов и потенциальных возможностей специалиста, а также возможность соотнесения конкретных результатов деятельности государственного служащего в рамках его должностных обязанностей с уровнем развития его профессиональной компетентности.

Методологически системы оценки деятельности государственных служащих группируются по двум направлениям: измерение и оценка; развитие и оценка. В первом случае индивидуальные результаты измеряются как можно более объективно, с выявлением результатов в повышении по службе, а увеличении жалования и т.д. Во втором же случае упор делается на развитии способностей личности, потенциала сотрудника в соответствии с целями организации. Как правило, эти цели направлены на повышение качества работы и эффективное функционирование.

Изучение профессионализма, условий и факторов его формирования является одним из центральных направлений акмеологии, науки с изучающей закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии (от гр. *akme* – вершина).

Реализация акмеологического подхода в модели оценки государственных служащих опирается на результаты комплекса теорети-

ческих и прикладных исследований Московской акмеологической школы. Непосредственной теоретико-методологической основой исследования являются концептуальные положения психолого-акмеологического анализа профессиональных видов деятельности, основывающиеся на идее целостного подхода к исследованию профессиональной компетентности (К. А. Абульханова, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.); положения, раскрывающие различные аспекты профессионализма и компетентности (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, А. С. Карпенко, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Л. А. Степнова и др.); концептуальные подходы к разработке профессиограмм как базового элемента диагностических систем в акмеологической практике.

В основе акмеологического подхода лежат следующие утверждения:

- диагностика профессиональной компетентности выявляет не только актуальный уровень, но и определяет возможные индивидуальные пути совершенствования и самореализации;
- уровень профессиональной компетентности рассматривается как содержательная характеристика деятельности государственного служащего, а процесс профессионального роста – как развитие, самосовершенствование, смена качественно своеобразных этапов деятельности;
- изучение профессиональной компетентности опирается на рефлексивный метод, в основе которого лежат самоанализ, критическое отношение к результатам собственной деятельности и поиск новой нормы деятельности, что определяет мотивацию самосовершенствования и профессионального роста и результативность профессиональной деятельности государственных служащих.

Заметим при этом, что изучение профессиональной компетентности не должно быть привязано к аттестации кадров или к квалификационному экзамену, а должно быть непрерывным процессом и охватывать всех государственных служащих. Оценка профессиональной компетентности должна проводиться не только путем сравнения полученных результатов с какими-либо нормами, средними величинами, но и путем их сопоставления с предыдущими результатами конкретного сотрудника с целью выявления динамики и характера его продвижения. Таким образом, изучение профессиональной компетентности должно быть направлено на выявление индивидуальных особенностей профессионального роста государственных служащих,

а не только на соответствие должности (что имеет место в традиционном подходе).

Профессиональная компетентность рассматривается нами как системно-структурное образование. А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин и А. К. Маркова показали, что структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой выполняемой профессиональной деятельности и её принадлежностью к определённым типам, в структуре профессиональной компетентности государственного служащего можно выделить ключевые, базовые и специальные компетенции.

В качестве ключевых компетенций выступают психолого-акмеологическая и информационно-технологическая компетенции. В качестве базовых компетенций выступают знания в области государственной службы (общие и профильные), а также управленческая компетенция. Комплекс специальных компетенций обуславливает владение собственно профессиональной деятельностью на высоком уровне и способность проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие. Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной и надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых в конкретной области профессиональной деятельности [1, с. 36].

Разработанная нами модель оценки включает отдельный блок оценки уровня развития специальных компетенций государственных служащих, которые мы выделили на основе ориентировочной профессиограммы государственного служащего и в соответствии с конкретными сферами деятельности государственных служащих [2, с.40].

В целях выявления функционального содержания компетенций, специфики деятельности исполнительных органов власти и определения значимости каждой компетенции для успешного выполнения работы на конкретном должностном уровне государственной службы нами проведен профессиографический опрос руководителей и специалистов ряда министерств Правительства Свердловской области. Результаты проведенного профессиографического опроса легли в основу разработанной нами модели оценки государственных служащих и позволили адаптировать модель к специфике выполняемой профессиональной деятельности конкретного министерства. Модель имеет практическую ценность, поскольку позволяет уточнить планы про-

фессиональной переподготовки и обучения государственных служащих, выявить понимание руководителями и специалистами своих профессиональных обязанностей, составить и уточнить административные, должностные регламенты и квалификационные требования по каждой категории государственных служащих.

Таким образом, разработанная нами модель оценки объединяет традиционный подход к оценке персонала, используемый в настоящее время в системе государственной службы (оценка осуществляется на основе результатов деятельности госслужащего), компетентностный подход, с позиций которого профессиональная компетентность рассматривается и как многопараметрическая, интегральная характеристика профессиональной деятельности, и как фактор эффективности профессиональной деятельности. Особая роль в модели принадлежит акмеологическому подходу, который предполагает оценку не только наличного профессионального уровня государственного служащего, но и определение потенциальных возможностей повышения эффективности его деятельности.

Модель позволяет оценить наличный профессиональный уровень государственного служащего, выявить профессиональные затруднения специалиста, не позволяющие ему успешно выполнять свои должностные обязанности, определить перспективы, пути и способы развития.

Применение модели на практике позволит повысить эффективность системы непрерывного образования государственных служащих, так как на основе результатов комплексной и всесторонней оценки государственных служащих возможно выстроить индивидуальные траектории обучения специалистов, разработать эффективные учебные программы, способствующие подготовке сотрудников соответствующих современным требованиям и целям государственного управления и, что особенно важно для нашего исследования, оказать психолого-акмеологическую поддержку человеку в его личностно-профессиональном развитии и самореализации.

Данная модель оценки может применяться как инструмент контроллинга в сфере государственного управления. Этот инструмент позволит проводить комплексную всестороннюю оценку персонала, на её основе выстраивать эффективную кадровую политику, составлять планы профессиональной переподготовки и обучения государственных служащих, таким образом повышать эффективность деятель-

ности и государственных служащих и в целом органов государственной власти.

Примечания

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: Учебное пособие. Изд. Второе, перераб. и доп., стереотипное / Под. общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009.
2. Деркач А. А., Маркова А. К. Профессиограмма государственного служащего. – М.: Изд-во РАГС, 2010.
3. Зазыкин В. Г. Акмеологический подход в развитии профессионализма государственных служащих / В.Г.Зазыкин. – М.: Изд-во Дело, 2003.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М, 2007.

Шкледова В. Я.
г. Екатеринбург

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

«Россия сосредотачивается» – такими словами выразил духовную ситуацию предреформенной России, после тяжелого поражения в Крымской войне, тогдашний министр иностранных дел князь А. М. Горчаков. К чести страны, ее народа были найдены и осуществлены адекватные меры на вызов времени. Сегодня Россия вновь оказалась ввергнутой в самую длительную полосу исторических испытаний. События последнего времени подтвердили, что современная духовная ситуация характеризуется значительным снижением ценностей. Вопросы гражданственности и патриотизма, толерантности и социального сотрудничества, нравственности и духовности становятся стратегическими приоритетами общественного развития. Успешность развития общества и государства в современных условиях во многом определяется сформированностью гражданственности и сохранением исторической памяти.

Это обстоятельство повлияло на становление гражданского общества в России, актуализировав необходимость подготовки подрастающего поколения к активному участию в жизни демократического

общества и правового государства, когда в числе главных приоритетов выделяется потребность общества в воспитании граждан, уважающих права и свободы личности, являющихся носителями гуманистических ценностных ориентаций, обладающих высокой духовно-нравственной культурой.

Важно, что идеи воспитания гражданственности представлены в Конвенции духовно-нравственного воспитания российских школьников, разработанной в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании». В Конвенции сформулированы система базовых общенациональных российских ценностей, требования к результату организации и условиям воспитания российских школьников, структуре и содержанию программ воспитания и социализации гражданина России. Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации в документе определены базовые национальные ценности, «хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традиций народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективные развитие страны в современных условиях». Среди источников нравственности и человечности названы патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Родине); социальная солидарность (свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; справедливость, милосердие, честь, достоинство); гражданственность (правовое государство, гражданское государство, долг перед Отечеством, старшим поколением и семьей, закон и правопорядок, межнациональный мир, свобода совести и вероисповедания).

В связи с этим иные возразят, что проблема развития гражданственности и патриотизма волновала людей всех национальностей во все времена. Формирование гражданственности в России было обусловлено исторической ситуацией, спецификой российского менталитета, который корнями уходит в древнюю славянскую мифологию. Само понятие «гражданственность» появляется в России в эпоху Просвещения, когда в качестве основополагающей выдвигается идея нравственности, идея гражданского служения человека. Какие же факторы, смысловые единицы определяют развитие понятия «гражданственность» на сегодняшний день?

Практический интерес в этом отношении вызывает модель структуры гражданской идентичности личности, разработанная специалистами Института социального конструирования под руководством

академика РАО, профессора А. А. Асмолова. В качестве основных компонентов гражданственности определены следующие:

- Когнитивный (познавательный) – знания о власти, правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, ориентация в их функциях и целях;
- Эмоционально-оценочный (коннотативный) – рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения;
- Ценностно-ориентировочный (аксиологический) – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни; принятие и уважение правовых основ государства и общества;
- Деятельностный (поведенческий) – участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятие решения, действия и их последствия [2 с.32].

Среди круга общеобразовательных дисциплин, адекватных задаче формирования гражданской идентичности, история по праву занимает лидирующее положение. История во все времена привлекала своим богатым потенциалом. Виднейший деятель по устройству воспитания и образования при Екатерине II Бецкий И. И. считал, что «воспитание есть дар первейший, самый существенный и самый драгоценнейший, которым человек обогащен быть может через обучение в первую очередь русской грамматике, Российской истории» [3 с. 12]. Знатоки и любители истории всегда с душевным трепетом берут в руки очередную книгу, со страниц которой открываются тайны прошлого, жизни людей, через которых сталкиваются во взаимоотрицании и взаимообогащении добро и зло: созидание и разрушение, мир и война, верность и предательство, величие и малодушие, и еще многое другое, что составляет сущность жизни, существование человека. Современное историческое образование выходит далеко за пределы изучения учебного предмета. История дает возможность школьнику войти в мир людей, позволяет понять контекст культурного времени,

интересы человечества в конкретной национально-специфической форме.

Но решение задачи становление гражданственности в процессе исторического образования должно обеспечиваться не только содержанием, но и самой организацией учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование социально-активной позиции учащихся, поиск и постижение социального и духовного начала своей Родины и народа.

Методика современного урока истории с этих позиций должен выстраиваться в русле деятельностного подхода. В соответствии с этим подходом учебной деятельности является умение решать задачи, планировать действия в зависимости от знаний, навыков и ценностных ориентиров. Образовательный процесс организуется таким образом, что ученик постоянно становится в ситуацию решения вопроса о том, как отнестись к данному историческому событию. При этом учащийся проводит как фактический анализ (выявляет объективные свойства исторических событий и процессов), так и ценностно-оценочный анализ, определяя значение данного события для развития общества, личности.

В ходе занятий учителем ставится цель выработать умение использовать при оценках систему общечеловеческих, социально значимых и личностных ценностей, соотнести их, чтобы выработать ответственность за принятое решение. Это цель становится доминирующей, поскольку гражданственность – это сознательность и ответственность личности, свобода выбора, творческая направленность, активная жизненная позиция и рефлексивно-критическое отношение к действительности. Например, представители каких сословий как и почему отнеслись к отречению Николая Второго от престола или дать оценку событиям, решениям и поступкам исторических персоналий (ввод войск в Чехословакию в 1968 году). Большую роль здесь играет эмоциональная окраска повествования, так как ценности воспринимаются прежде всего чувствами.

Значительным методическим потенциалом в процессе становления гражданственности обладает ряд современных образовательных технологий. В частности, технология развития критического мышления, проблемно-поисковое обучение, обучение в сотрудничестве, проектная технология и другие. Так, одна из основных целей технологии развития критического мышления - научить ученика самостоятельно мыслить, структурировать и передавать информацию. Крити-

ческое мышление начинается с вопросов и проблем, что позволяет актуализировать личную систему ценностей ученика. Например, выбор веры князем Владимиром, принятие Кутузовым решения о сдаче Москвы Наполеону.

Использование технологий проблемного обучения позволяет создать на уроке условия для творческой мыслительной работы учащихся, в процессе которой отрабатывается умение самостоятельно формировать свою позицию по той или иной проблеме, защищать ее и аргументированно обосновывать. Ученик получает право на субъективность при оценке исторических фактов, явлений и событий. На таких уроках всегда есть время и место для таких вопросов, как:

- Почему истинная любовь к Отечеству проявляется в дни тяжких испытаний?
- Смогу ли я преодолеть такие же трудности, которые достались на долю моих соотечественников? Какими качествами должен обладать настоящий человек, патриот?
- Что я смогу сделать для своей страны?
- Что такое подвиг?

Ответы на вопросы – это не цель учителя для констатации тех или иных фактов, а средство планирования дальнейшей работы. Залогом успеха этой работы может быть только ее системность и целенаправленность, поскольку критерий гражданственности – целостное отношение человека к социальному и природному миру, способность устанавливать баланс индивидуальных и общественных интересов.

Эффективны с этой позиции имеющиеся в историческом образовании традиции и накопленный опыт гражданского воспитания. В частности, обсуждение проблем, связанных с гражданственностью и патриотизмом; анализ понятий, релевантных гражданской культуре, создание проблемных ситуаций на уроках и их разрешение; организация и проведение деловых и ролевых игр; обсуждение статей, проведение, проведение учебных дискуссий, практикумов, просмотр фильмов и спектаклей с последующим обсуждением, встречи с ветеранами и участие в поисковых экспедициях в формате деятельности школьного музея. Широкие возможности для сотрудничества учителя и ученика представляет медиаобразование, организация работы школьных пресс-центров, включая выпуск альманахов и бюллетеней, создание сайтов в сети Интернет; организация и проведение социальных акций и реклам, создание циклов передач для школьного телевидения и многое другое, вызывающее неподдельный интерес и ак-

тивную деятельную позицию современных школьников. Такие методы предполагают организацию диалога, позволяющего соотносить различные жизненные установки, социальный и личный опыт, социокультурные и этноконфессиональные традиции с целью развития такого интегративного качества личности, как гражданственность.

Таким образом, воспитание гражданственности чрезвычайно важно и актуально в условиях реализации Концепции духовно-нравственного развития и воспитания граждан России и в условиях перехода к образовательным стандартам второго поколения.

Примечания

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. Серия «Стандарты второго поколения». М., 2012. с20-22.
2. www.zaoisc.ru/metod-prog.shtml (14 февраля 2010 г.)
3. История отечественного образования (9-19 в) М., 2002. С.107

Шлюндт С. А.
г. Екатеринбург

ЭКОЛОГО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

Формирование современного культурного пространства неразрывно связано с формированием нового образовательного пространства в обществе и образовательной среды в учебных заведениях, прежде всего в вузах, в основе которых лежат эколого-аксиологические постулаты.

В начале статьи необходимо выделить существенные признаки, которые могут показать, что образовательное пространство и образовательная среда основаны на принципах экологосообразности.

Система образования в России зависит от пространственно-временных характеристик, в которых она существует. Описать такую зависимость возможно через введение понятия «образовательное пространство». Под образовательным пространством понимается совокупность научных, образовательных, культурных и просветительских институтов (государственных и негосударственных, официальных и неофициальных), средств массовой информации, ориентиро-

ванных на проблематику образования и рынок труда, общественность, вовлеченную в решение проблем образования, а также социально-психологические стереотипы и установки, регламентирующие образовательное поведение населения. В соответствии с территориальным делением, можно провести классификацию образовательных пространств, выделив его уровни и подуровни. Так, наряду с глобальным образовательным пространством, охватывающим весь земной шар в целом, выделяются образовательные пространства, составляющие в своей сумме глобальное пространство, но относящиеся к национальному уровню образовательного пространства. Мир сегодня объединен заботой о воспитании гражданина всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. В наше время прогнозируют тенденции развития мирового образовательного пространства, выделяют типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия, которое развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации.

Важной характеристикой образовательного пространства является, что оно может существовать независимо от обучающегося.

Образовательное пространство порождает образовательную среду. Образовательная среда появляется там, где происходит взаимодействие между субъектами образовательного процесса. В образовательной среде происходит трансформация опыта. Образовательная среда рассматривается как своеобразное окружение индивида, оказывающая на него определенное воздействие. В образовательной среде вуза происходит реализация множества различных культур, поэтому

ее можно рассматривать как культуропорождающую. Образовательная среда не привносится извне, она является продуктом той обстановки, которая создана в учебном заведении, следовательно в образовательной среде вуза возможно создать определенные условия, а затем управлять ею.

В ходе модернизации современной системы высшего образования в России появилась необходимость формирования новой образовательной среды в вузах. Это продиктовано, прежде всего, новым законом об образовании, в котором указано на необходимость формирования гуманистического характера высшего образования, а в качестве приоритетного направления — воспитание бережного отношения к природе и окружающей среде [1]. Именно образование является важнейшим средством решения глобальных проблем человеческого сообщества. Оно влияет на изменение сознания людей и их личностных качеств [2. с.3]. Поэтому важнейшие задачи современной высшей школы на современном этапе — это развитие научного мышления и создание целостного восприятия мира, а для этого необходимо сформировать систему ценностей в процессе обучения.

В XXI в. экологическая ситуация на планете свидетельствует о несостоятельности всех проведенных реформ в области регулирования отношений природы и цивилизации. Поэтому в культурном пространстве современной России быстрыми темпами возрастает роль экологии как науки. Экология становится ядром формирования современной научной картины мира, так как в настоящее время уже практически нет ни одной «чистой» науки, все научное знание пронизано и преобразовано экологией. По этой причине особое значение приобретает экологическая грамотность выпускников вузов всех направлений. Возникает объективная потребность в профессионалах с высоким уровнем понимания экологических проблем и владеющих технологией решения разнообразных экологических задач. Подготовка таких выпускников требует, прежде всего, определенных изменений в образовательной среде вузов. Образовательную среду можно рассматривать как набор связанных между собой условий в образовательном учреждении, которые обеспечивают образование человека [4. с. 108]. А образовательная среда, основанная на ценностном потенциале экологии, несет в себе огромные возможности, позволяющие раскрыть сущность проблем взаимодействия человека и природы.

Вопросы формирования современного образовательной среды в высших учебных заведениях рассмотрены в ряде работ Д. Н. Замятина,

А. Г. Дружинина, А. Г. Манакова, И. Н. Корнева, В. Д. Сухорукова, В. А. Ясвина и др., но, к сожалению, авторы не рассматривают экологическую составляющую как важнейший элемент современной образовательной среды. Поэтому необходима модель новой образовательной среды в Российских вузах, ядром которой является аксиосфера экологии, которая позволила бы подготовить выпускника вуза, владеющего экологическими компетенциями, так необходимыми в условиях постоянного изменения экологической ситуации.

Аксиосфера экологии как интегральная система ценностных связей и отношений к миру природы несет в себе многовековой опыт взаимодействия и общения людей с природой, в котором представлена сложившаяся система регулятивов человеческой деятельности [3 с.38]. Модель образовательной среды, ядром которой является аксиосфера экологии, предполагает создание таких образовательных условий, которые будут способствовать формированию ценностного отношения к природе у всех студентов, независимо от профиля образования.

Предполагаемая модель образовательной среды вуза будет включать в себя пять взаимосвязанных блоков. Она представляет собой логически последовательную систему элементов, включающих: концептуальные подходы, цель создания образовательной среды, ее содержание, педагогические условия функционирования среды, предполагаемый результат обучения в новой образовательной среде. Важнейшей задачей высшего образования на современном этапе развития России является формирование такой образовательной среды в вузе, в которой ценность окружающей нас природной среды будет пронизывать все элементы образования: учебные планы, программы учебники, деятельность педагогов. Стабильность эколого-образовательной среды вуза зависит от набора ценностей ее участников. Поэтому важнейшая задача образовательной среды на современном этапе развития общества – это формирование единых эколого-аксиологических взглядов на основе экологической субкультуры сформированной у каждого отдельно взятого студента.

Таким образом, образовательная среда рассмотрена как сложная многосторонняя и практико-ориентированная. Она является важнейшим механизмом культуропорождения образования, может нейтрализовать негативное влияние внешней среды на сознание индивида.

Важнейшая задача образовательной среды обеспечивать преемственность в формировании эколого-аксиологических взглядов между дошкольными учреждениями, школой и вузом. Формирование об-

разовательной среды на основе эколого-аксиологических взглядов позволит формировать у студентов ноосферное мировоззрение. Поэтому необходимо формировать ноосферное мировоззрения в студентов Российских вузов.

Для развития ноосферного образования необходимо, прежде всего:

1. Сформировать культурно-смысловую основу при изучении естественнонаучных дисциплин в рамках образовательной программы в высшей школе.

2. Проработать концепцию содержания и методику преподавания естественнонаучных дисциплин.

3. Разработать методики психолого-педагогических основ, которые позволяли бы формировать ноосферное мышление в период обучения в высшей школе.

4. Создание передовой системы образования – это ключевая этическая, экономическая, стратегическая задача России на пути в XXI век.

В настоящее время научно-теоретические основы ноосферного образования разрабатываются рядом ученых. Ноосферное образование – важнейший элемент, так как внедрение его в образовательное пространство позволит сформировать ноосферное мировоззрение, особенно это важно для системы: человек-техника-природа. Сформировав ноосферное мировоззрение у всех, учащихся, возможно, будет говорить о формировании совершенно нового геокультурного пространства, новой сферы, где основная деятельность людей будет природосообразной. Для формирования ноосферного мировоззрения у студентов высшей школы была разработана специальная педагогическая модель.

Предложенная педагогическая модель позволит создать целостную систему по формированию ноосферного мировоззрения студентов в ходе образовательного процесса. В результате ее внедрения произойдет углубление культурологической парадигмы в высшем образовании и усилится воспитательная составляющая в профессиональной подготовке студентов.

Таким образом, образовательное пространство и образовательная среда являются основой для развития современного и будущего российского образования, которое имеет все предпосылки стать ноосферным, в свете научных идей В. И. Вернадского. Это позволит российскому образованию активно участвовать нравственно-этическом преобразовании и духовном возрождении российского общества.

Модель формирования ноосферного мировоззрения в процессе обучения в высшей школе


Целевой модуль:				
Цель: Формирование ноосферного мировоззрения				
Подходы: Культурологический; Праксиологический Аксиологический			Принципы: Культуросообразности; Природосообразности;	
Задачи:				
Формирование целостных экологических знаний	Формирование ноосферного сознания и мышления	Формирование эко-гуманистического аспекта ценностных ориентаций в системах «человек-природа» и «человек-общество»	Формирование готовности к практическому переустройству социоприродной среды в направлении ноосферы;	Формирование чувства ответственности за любые действия в окружающей природной среде



Диагностический модуль:					
Критерии сформированности ноосферной компетентности					
Экологическая грамотность		Экологическая этика		Природосообразная деятельность	
<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div> <div>Показатели сформированности ноосферной компетентности</div>					
Сформированность ноосферного сознания	Целостное восприятие действительности окружающего мира	Экогуманистический характер отношения к природе	Активная творчески-деятельная позиция в мире	Готовность к практическому переустройству социоприродной среды в направлении ноосферы	Сформированность чувства ответственности за собственные действия в окружающем мире



Практический модуль:
Методы формирования ноосферного мировоззрения: наблюдения, наглядности, творческие проекты, тематические мероприятия, научно-исследовательская работа, практическая деятельность (метод «эффектов», метод моделирования, частично-поисковый и др.), методы коммуникативной оптимизации, создание проблемно-поисковых ситуаций.
Формы организации занятий: учебные, внеучебные



Результативно-оценочный модуль:
Результат – геокультурное пространство, в котором сформирована ноосферное мировоззрение

Примечания

1. Закон об образовании
2. *Беляева Л. А.* Образование в контексте глобализации: тенденции развития // Образование и наука № 5(17), 2008, С. 3-9.
3. *Шлюндт С. А.* Формирование аксиосферы экологии в современном глобализирующемся мире // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, Т.18. №5, 2012, С. 35-39
4. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. Я. Ясвин. – М., 2001. – 366 с.

Эйнгорн Н.К.
г. Екатеринбург

АНДРОГОГИКА ИЛИ АНДРАГОГИКА? ОШИБКА В НАПИСАНИИ ИЛИ РАЗНЫЕ ОБЪЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ?

Актуализация проблем непрерывного образования, образования в течение всей жизни, термин, которым было названо это образование в 1833 году немецким историком педагогики К. Каппом, все более становится междисциплинарным, а в перспективе – общенаучным и общекультурным, по аналогии с термином «педагогика». В подавляющем большинстве стремительно нарастающего количества текстов по этой проблеме употребляется русский перевод этого термина «андрагогика». Редким исключением является другое написание этого термина – «анд-

рогика». Например: «... появился новый подход к обучению – андрогогический. Андрогогика (от греч. andros – мужчина и ago – веду, воспитываю) – отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития».(1) Во втором примере мы видим и дополнительный аспект понимания объекта андрогогики: «Андрогогика – наука, занимающаяся изучением и обоснованием методов и технологий обучения взрослых людей. Объектом андрогогики является взрослый человек с определенным социальным, профессиональным, жизненным опытом, обладающий выраженной потребностью в модернизации имеющегося, восстановлении утраченного и приобретений нового профессионального опыта. Контингент лиц, испытывающих потребность в образовательных услугах, разнороден по составу: лица, которым необходимо изменить профессию, повысить квалификацию, временно утратившие трудоспособность, пожилые люди. В последнем случае андрогогика становится составляющей комплексной медико-психолого-педагогической помощи, включающей широкий круг мероприятий: лечение, психотерапию, восстановительное обучение» [2] .

Трудно за авторов этих публикаций ответить на вопрос о причинах написания термина «андрогогика» как и принято в грамматике русского языка через соединительную букву «о». Например, русское написание слов с той же частью «andros»: андрология, андрофобия. Возможно – это автоматизм грамотности словообразования в русском языке. Автор данной публикации в свое время сначала слышал обсуждаемый термин и автоматически записал его с соединительной буквой «о», и только позже, знакомясь с литературой по проблемам образования взрослых, обнаружил буквальный перенос написания иноязычного термина «андрагогика» в русское написание. При нынешних «вольностях» русской грамматики, вероятно, приемлемы оба варианта. Компьютерному редактору пока термин этот незнаком, поэтому оба варианта он выделяет как ошибочные.

В 1970 г. М. Ш. Ноулс издал фундаментальный труд по андрагогике «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики». В нем он сформулировал основные положения андрагогики:

взрослому человеку, который обучается, — обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;

он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;

взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;

взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;

процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;

процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах [3].

Из этих положений определенно следует, что андрагогика – наука и практика **обучения** взрослых. Хотя в названии работы употреблено слово «**образование**» взрослых. Разные по объему и значению понятия, так как образование подразумевает не только обучение, но и воспитание. Более сорока лет развивается андрагогика за рубежом и в нашей стране. Термин «андрагогика» получает уточняющие его значение интерпретации. Вот некоторые из них.

«Выстроенное по аналогии со словом «педагогика», оно имеет греческое происхождение (андрос – мужчина, человек; агогейн – вести). Если переводить буквально, андрагогика — это "ведение взрослого человека" (человеко-ведение)» [4, с.5]. Заслуживающий внимания акцент, ведь знания действительно помогают человеку более уверенно идти по жизненному пути. Значит, если андрагогику понимать как обучение практически необходимым для успешной и благополучной жизни знаниям, то она действительно обретает **статус жизненного путеводителя**.

Андрагогика, казалось бы, обретает в этом качестве свою сверхцель и сверхценность, то есть смысл. Но реалии жизни убеждают нас в том, что между знаниями и практическими действиями есть дистанция большего или меньшего размера, но она всегда есть. Иначе бы благими намерениями дорога не в ад, а в рай бала вымощена. Значит, андрагогика, обучая жизненно необходимым, жизненно полезным знаниям, не может не выполнять еще одно свое предназначение – **воспитывать взрослого человека**. Звучит наивно и провокационно. Но это только на первый взгляд. Ведь жить это значит «постепенно

рождаться» (Антуан де Сент Экзюпери). Родиться человеком и стать Человеком – далеко не одно и то же.

Воспитание означает «в-ось-питание» (Ш. А. Амонашвили). Питание Оси внутреннего Мира человека. Непрерывное наполнение этого Мира на протяжении всей жизни также необходимо как питание нашего тела для обеспечения его жизнедеятельности. С взрослением внутренний Мир человека не должен обедняться, он должен обогащаться, ведь Человек – «долженствующая единственность в универсуме» и субъект «единой и единственной ответственности в универсуме» И чтобы реализовалось его «не алиби в бытии» (М. М. Бахтин), крайне недостаточно только обучать взрослого человека, ему надо помогать в самовоспитании, в **самовоспитании в течение всей жизни**.

«Андрагогика (от греч. апёг, род. падеж andros — взрослый человек и аго-ге – руководство, воспитание), одно из обозначений отрасли пед. науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых.» [5. с.17]. В этом определении присутствует воспитание взрослых наряду с обучением. Это начало двухтысячных годов и наша отечественная андрагогика становится постепенно теорией воспитания взрослых по аналогии с педагогикой – теорией воспитания ребенка (гр. paidos – дитя, аго-ге – воспитание). Андрогику очень не корректно определять отраслью педагогической науки: получается, что **наука о воспитании взрослых есть часть науки о воспитании детей**.

Строго говоря, и термин педагогика по правилам словообразования в русском языке должно быть с соединительной буквой «о»: педо**о**гика: педос и го**о**гика. Да и слово дитя, ребенок содержит букву «о»: paidos. Эти предположения могут показаться наивными, но не безосновательными. Ведь есть же Закон о русском языке и буква ё дополнительной статьёй была вновь возвращена в печатные тексты. Так может быть есть резон при переводе иноязычных терминов узаконить правило русского языка о применении соединительной буквы «о» в словах, состоящих из двух и более частей?

Вот еще один пример написания интересующего нас слова с буквой «о»: С. Г Вершловский. «Взрослость как категория андро**о**гики». В аннотации автор отмечает: «Взрослость, рассматриваемая в контексте социальной ситуации развития личности, проявляется в психологической зрелости, характеризующейся самостоятельностью в прогнозировании своего поведения и оценке своих действий, спо-

способностью мобилизовать себя на выполнение своего решения; в социальной зрелости как способности самостоятельно принимать важные жизненные решения; в установках на гуманистические ценности, повышающие социальную и личностную значимость взрослого» [6]. Согласитесь, что такие качества воспитываются.

Отраслью андрогогики становится **геронтогогика** [7]. И, хотя автор статьи понимает под геронтогогикой образование в пожилом возрасте, которое является инструментом социальной адаптации, способствует сохранению активной жизненной позиции, сам термин «геронтогогика» говорит за себя – это **воспитание пожилых**. Они, в связи с изменением жизненных функций организма, психики не менее, чем в другом возрасте, нуждаются не только в разного рода помощи, но и в воспитании: продолжении «питания оси», пока продолжается жизнь. И это должно быть воспитанием правильного отношения к неизбежному, естественному, ведь у «Природы нет плохой погоды. Каждая погода – благодать. Осень жизни, как и осень года, надо благодарно принимать» (Эльдар Рязанов). Ведь для Человека должно быть важно на всех этапах жизни жить достойно своего звания.

В заключение представленных в статье проблем ссыла на Модельный закон «Об образовании взрослых»: «Андрогогика – наука, изучающая закономерности обучения взрослых»; «Взрослый учащийся – лицо дееспособного возраста, тем или иным образом совмещающее учебную деятельность со своим участием в сфере оплачиваемого труда» [8].

7 декабря 2002 года была принята новая редакция этого закона, в ней тоже андрогогика определяется как обучение (без воспитания), и неработающие пенсионеры не попадают в поле андрогогики. Геронтогогика оказывается пока «вне закона». Законы претерпевают многократное новое редактирование, назрела новая редакция, которая бы акцентировала и написание иноязычного термина «андрогогика» в соответствии с правилами русского языка, и необходимость соответствовать Федеральному закону:

1) «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения»;

2) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

3) обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [9].

Очень важно, что в определении образования из двух его составляющих на первом месте воспитание. **Воспитывая обучать!** Это принципиально важный акцент. Поэтому андрагогика – теоретическая и практическая наука об искусстве воспитывая обучать с первых мгновений взрослости до последних мгновений достойной Человека жизни.

Примечания

1. <http://psyera.ru/authors>
2. <http://szn16.ru>
3. (www.elitarium.ru).
4. Основы андрагогики / Под ред. Колесниковой И.А., М., «Академия», 2003 г.,
5. Б. М. Бим-Бад Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
6. С. Г. Вершовский // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С.285-297.
7. Е. В. Лазуткина Социальная интеграция пожилых / Екатерина Лазуткина // Стратегия России. – 2010. – N 4. – С.75-80 .
8. <http://www.e-cis.info/page.php?id=20054> Интернет портал СНГ.
9. zakonR.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Абдрафиков Р. Р. Образование через всю жизнь как процесс непрерывного формирования личности	5
Аладьина В.В. Непрерывное образование как фактор развития профессионально-квалификационного потенциала предприятия	12
Андреева Т. Я., Степанова О. С. Непрерывность обучения иностранным языкам в вузе как обязательное условие становления языковой личности	20
Баева О. Н. Формирование института магистратуры: опыт Иркутской области	25
Блик Е.С., Шушмарченко Е.А. Методические и возрастные особенности преподавания английского языка на кебриджских курсах для преподавателей и работников УрФУ	33
Богатырев А. И. Жизненная стратегия одаренной личности	39
Бодунова Й. Т. Исследовательская и проектная деятельность обучающихся как путь развития самостоятельности в овладении знаниями и поддержки одаренных детей (Из опыта работы)	42
Бодунова Й. Т., Побережнюк Е. В. Учет возрастных особенностей в повышении эффективности работы с одаренными детьми МБОУ СОШ №22	45
Бредихина И.А. Развитие познавательной самостоятельности у студентов неязыковых специальностей при овладении иностранным языком	47
Воронина А. А. Высшее образование в России: некоторые проблемы и перспективы решения	53
Вьюгина С. В. Педагогическая система при обучении в течение всей жизни	58

Гайсина Л. М. Теория непрерывного обучения и образования в системе нефтегазового комплекса России	64
Галимова М. Т. Формирование семейного мировоззрения у детей-сирот: трудности и перспективы	67
Зайцева В. В. Дифференцированный подход в обучении аспирантов и соискателей английского языка	73
Зырянова И.В., Кудрявцева В.И., Опыт непрерывного образования в Германии	76
Илюшкина М. Ю. Популярные современные методики обучения иностранным языкам	82
Казанцев Д. И. Психологическая составляющая непрерывного образования руководителей образовательных учреждений в современных условиях	88
Каргапольцев М. Ю. Взаимодействие вузов и школ по работе с одарёнными детьми	92
Колокольникова А. И. О модульных технологиях электронного обучения	95
Корнилова С. В. Корпоративная культура как ресурс обучения в течение всей жизни	100
Кремешкова Е. Л. Недостатки непрерывного образования сквозь призму российской апробации	103
Ледянкина О. В. Социальные эффекты медицинского образования лиц с ограниченными возможностями здоровья	108
Ломтатидзе О. В., Ершова И. А. Адаптация студентов в условиях вуза	111
Лукина Г. А., Портнягина В. О.	

Использование ресурсов веб 2.0 в обучении иностранным языкам	121
Мальцев А. В. Феномен педагогическое тестирование в современной системе российского образования	127
Мартынова И. М. Особенности подготовки обучающихся к сдаче экзамена по обществознанию в форме егэ в условиях центра образования	131
Морозова. А. Н., Сорокина Е. С. Особенности правового регулирования использования инновационных технологий обучения в вузах как гарантия обеспечения реализации права на получение высшего образования	134
Москаленко М. Р., Кропанева Е. М. Правовая культура учащихся и концепция достойного человеческого существования в образовательном пространстве современности	141
Мурзина И. Я. Перспективы развития культурно-образовательного пространства: региональный аспект	146
Муслумов Р. Р. Психологическая безопасность участников образовательного процесса	152
Перцева Л. В. Некоторые наблюдения из опыта педагогической работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья	157
Побережнюк Е. В., Побережнюк С. В. Аспекты работы с одарёнными детьми в сфере икт	163
Портнягина В.О., Лукина Г.А. Роль страноведения в изучении иностранного языка: концепты и практическая ценность	166
Прядеин В.П. Реализация национальных идей в образовании	170
Пургина Е. С. Лингвистическая одаренность студентов вузов: диагностика и методы работы	174

Ронжина Н. В. Профессионально-педагогическое образование: понятие и сущность в контексте современной образовательной парадигмы	179
Смирнова Т. В. Христианская антропология и современная педагогика: точки соприкосновения	184
Соколов Э. М., Симанкин А. Ф. Организация непрерывного экологического образования в тульском государственном университете	190
Сорокин Г. Г. Российское геронтообразование: взгляд в будущее	196
Сырчиков А.С., Паначев В.Д. Социализация личности в процессе обучения	203
Фадеева Н. Ю. Использование икт в целях оптимизации процесса обучения французскому языку	206
Черняева Н. А. Обучение родительству: сетевые сообщества родителей и коллективное производство знаний о ребенке	214
Чупина В. А., Митько Ю. А. Значение оценки профессиональной компетентности государственных служащих в повышении эффективности системы непрерывного образования	222
Шкледова В. Я. Роль исторического образования в системе воспитания гражданственности в современных условиях	227
Шлюндт С. А. Эколого-аксиологические подходы к формированию современного образовательного пространства России	232
Эйнгорн Н.К. Андрогогика или андрагогика? Ошибка в написании или разные объекты изучения?	238

Научное издание

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

«Life Long Learning»

в контексте модернизации системы образования России

Материалы

Всероссийской научно-практической конференции

Екатеринбург, 28-29 апреля 2014 г.

Выпуск 7

Редактор и корректор Н. Ф. Больщикова

Верстка О. С. Анненская

Подписано в печать Формат

Бумага офсетная. Гарнитура Times Усл.печ. л - 248

Тираж 10 экз. Заказ № 037

Отпечатано в типографии Издательско-полиграфического предприятия

«Макс-Инфо»

620062, Екатеринбург, ул. Генеральская, д.3, оф 208

Тел.: +7 (343) 375-38-27, 375-38-27

E-mail: info@maks-info.ru

ISBN 978-85-9906403-0-6 ©Уральский федеральный университет, 2014



9 785990 640306